Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9370721
Centre d'intérêt: 751

Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle : formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction de la formation générale, 1991, c1982.
188 p. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale des programmes. Secondaire)

Code: 9192-0456; 16-3413.

ISBN 2-550-04797-4

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale des programmes

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue maternelle * Programme d'études * Formation générale * Objectifs d'enseignement * Habileté de communication * Méthode d'apprentissage * Stratégie pédagogique * Activité d'apprentissage * Valeurs sociales * Planification * Guide pédagogique * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce guide pédagogique est constitué de cinq parties. La première explicite la logique qui a présidé à la formulation du programme et montre comment s'articulent les différentes divisions du programme et ce qu'elles comprennent. La deuxième partie tente de définir chacune des composantes d'une situation et dégager et illustrer la dynamique qui existe entre ces composantes et le discours. On y présente une analyse sommaire de l'habileté à comprendre (lire et écouter) et de l'habileté à produire une discours (écrire et parler). La troisième partie vise à expliquer le processus qui régit le développement des habiletés langagières et à illustrer son application en classe. La quatrième partie explique l'objectif rattaché aux valeurs socio-culturelles, développe les différentes composantes de cet objectif, précise le comment faire en classe et fournit des exemples d'application. La cinquième partie propose à l'enseignant une démarche qui lui permettra de planifier son enseignement. Cette démarche tient compte des aspects obligatoires du programme tout en indiquant les étapes où le maître doit faire des choix personnels.

Type de document:

guide pédagogique

SECONDAIRE

GUIDE D'UTILISATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

FORMATION GÉNÉRALE

lébec

9370721 G232
ex.1

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

guide pédagogique

SECONDAIRE

GUIDE D'UTILISATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

FORMATION GÉNÉRALE

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Réimpression, avril 1983
Réimpression, septembre 1989
Réimpression, septembre 1991 — 9192-0456

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2-550-04797-4

Dépôt légal – deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

Table des matières

Première Partie
Présentation du programme de français du cours secondaire

Présentation de la première partie 13

CHAPITRE PREMIER

La structure du programme de français

A. Présentation de la structure 17

B. Illustration des liens qui unissent certaines parties de la structure du programme 18

CHAPITRE DEUXIÈME

Les objectifs généraux et terminaux

A. Les objectifs généraux 21

B. Les objectifs terminaux 26

CHAPITRE TROISIÈME

Les contenus d'apprentissage

A. La structure des contenus d'apprentissage 31

B. Analyse des contenus d'apprentissage 31

C. Contenus d'apprentissage, planification et évaluation 38

DEUXIÈME PARTIE

L'habileté à communiquer et l'enseignement du français au cours secondaire

Présentation de la deuxième partie 41

CHAPITRE PREMIER

Qu'est-ce que communiquer?

A. Les composantes du circuit de la communication 43

B. Les fonctions discursives de la langue 44

C. Illustration des liens qui existent entre la langue, le discours et la situation de communication 45

CHAPITRE DEUXIÈME

L'habileté à communiquer

A. Comprendre un discours ou reconstruire le message 55

B. Produire un discours ou choisir les mots et les phrases 57

C. L'option pédagogique du programme quant au développement de l'habileté à communiquer 58

D. Grille relative à la production d'un discours 58

E. Grille relative à la compréhension d'un discours 59

TROISIÈME PARTIE

Le processus d'apprentissage et l'enseignement du français au cours secondaire

Présentation de la troisième partie 63

INTRODUCTION

Le processus d'apprentissage 65

CHAPITRE PREMIER

Pratiques de compréhension (lire et écouter) et pratiques de production (écrire et parler) 67

Quelques stratégies de pratique 70

Valeur pédagogique des stratégies 71

CHAPITRE DEUXIÈME

L'objectivation de la pratique 77
Quelques stratégies d'objectivation de la compréhension 82
Valeur pégagogique des stratégies 85
Quelques stratégies d'objectivation de la production 87
Valeur pédagogique des stratégies 90

CHAPITRE TROISIÈME

L'acquisition des connaissances 93
Exemples de stratégies d'acquisition de connaissances 96
Valeur pédagogique des stratégies 97

CHAPITRE QUATRIÈME

La dynamique du processus 99

CHAPITRE CINQUIÈME

La terminologie 105

QUATRIÈME PARTIE

Les valeurs socio-culturelles et l'enseignement du français au cours secondaire

Présentation de la quatrième partie 119

CHAPITRE PREMIER

Les valeurs socio-culturelles 121

CHAPITRE DEUXIÈME

Que propose le programme pour atteindre l'objectif rattaché aux valeurs socio-culturelles? 123

CHAPITRE TROISIÈME

Comment amener les élèves à se situer face aux valeurs socio-culturelles véhiculées dans les discours? 127

Exemples de stratégies pour les différents types de discours 129

CHAPITRE QUATRIÈME

Le choix des discours pour les différents degrés du secondaire 133

CINQUIÈME PARTIE

La planification et l'enseignement du français au cours secondaire

Présentation de la cinquième partie 141

CHAPITRE PREMIER

La planification

I. Se donner une vue globale du programme 143

II. Élaborer des unités de planification 143

CHAPITRE DEUXIÈME 143

Des exemples de planification 147

A. Premier exemple 147

B. Deuxième exemple 160

CHAPITRE TROISIÈME

Concevoir des unités d'enseignement 187

PREMIÈRE PARTIE

Présentation du programme de français langue maternelle

Présentation de la première partie

Ce guide pédagogique est constitué de cinq parties. Globalement, la première partie se limite à expliciter la logique qui a présidé à la formulation du programme. Elle vise donc à expliquer comment s'articulent les différentes divisions du programme et ce qu'elles comprennent. Une telle analyse permet de faire ressortir certains aspects qu'il ne convenait pas d'introduire dans le texte même du programme. Cette partie s'adresse donc à ceux qui ont effectivement pris connaissance du programme et qui se poseraient des questions comme celles-ci :

— Quels liens peut-on faire entre chaque partie du programme ?
— Les objectifs généraux sont-ils importants ?
— Pourquoi chaque objectif terminal est-il suivi d'une liste de comportements ?
— Peut-on planifier son enseignement à partir des objectifs terminaux ?
— Comment s'articulent les différentes parties des **contenus d'apprentissage** ?
— Quelles informations pratiques fournissent les pages qui énumèrent les pratiques de discours à faire en classe ?
— Dans les pages consacrées aux activités d'objectivation, quelle est l'importance du paragraphe où l'on retrouve toujours la formule « à l'occasion de..., amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de... » ?
— Comment peut-on regrouper les différentes activités d'objectivation ?
— Quelles différences y a-t-il entre les activités d'objectivation d'un degré à l'autre ?
— D'où viennent les éléments notionnels ?

CHAPITRE PREMIER

La structure du programme de français

A. Présentation de la structure

Le programme de français du cours secondaire comprend cinq documents: un pour chaque degré du secondaire. Les cinq documents ont la même structure.

Les textes qui constituent l'« Introduction », les « Orientations générales », les « Objectifs généraux », la « Terminologie », les « Aspects obligatoires du programme » et l'« Évaluation », sont les mêmes pour tous les degrés.

Les « Objectifs terminaux » et les « Contenus d'apprentissage » varient évidemment d'un degré à l'autre: ils constituent le programme spécifique à chaque degré.

Structure du programme d'études de chaque degré

Introduction

Orientations générales

- Buts de l'enseignement du français
- Processus d'apprentissage
- Finalités de l'école

Programme d'apprentissage

- *Objectifs généraux*
  - compréhension
  - production
  - valeurs socio-culturelles
- *Objectifs terminaux*
  - compréhension
  - production
- *Contenus d'apprentissage*
  - ensembles de pratiques de compréhension
  - ensembles de pratiques de production
  - activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances

Terminologie

Aspects obligatoires du programme

Évaluation

L'« Introduction » définit le rôle d'un programme national d'enseignement du français et situe le présent programme par rapport au programme-cadre de 1969 et par rapport à celui de l'enseignement primaire, dont il est le prolongement.

Les « Orientations générales » présentent les buts de l'enseignement du français: développer l'habileté à communiquer oralement et par écrit, et amener l'élève à se situer quant aux valeurs socio-culturelles véhiculées par la langue et les discours. De plus, elles présentent le processus d'apprentissage à privilégier pour le développement des habiletés langagières: pratique de discours, objectivation de la pratique et acquisition de connaissances. Enfin, elles établissent un lien entre l'enseignement du français et les finalités de l'école.

Le « Programme d'apprentissage » comprend trois parties: les « Objectifs généraux », les « Objectifs terminaux » et les « Contenus d'apprentissage ».

Les objectifs généraux indiquent vers quoi doivent tendre toutes les activités de la classe de français au cours secondaire.

Les objectifs généraux découlent des buts fixés pour l'apprentissage du français et s'adressent à tous les élèves inscrits au cours de formation générale. Ils sont au nombre de trois: l'objectif général relatif à la compréhension de discours, l'objectif général relatif à la production et l'objectif général relatif aux valeurs socio-culturelles. Ces trois objectifs sont suivis d'explications.

Les objectifs terminaux précisent quels comportements l'élève doit manifester à la fin de chaque degré du secondaire. Leur formulation découle des objectifs généraux relatifs à la compréhension et à la production de discours.

Les contenus d'apprentissage énumèrent les activités d'apprentissage que l'élève doit faire à chaque degré pour atteindre les objectifs de la classe de français. Cette énumération repose essentiellement sur deux axes complémentaires: le processus d'apprentissage et les diverses facettes de l'habileté à communiquer. On y trouve donc des activités de pratique de compréhension et de prati-

que de production, des activités d'objectivation de la pratique et des activités d'acquisition de connaissances. Les diverses facettes de l'habileté à communiquer ont permis de distribuer les activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances en fonction des composantes de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.

La terminologie donne une liste de termes et d'expressions que le maître et les élèves auront à utiliser lors des activités menées en classe.

Les aspects obligatoires du programme précisent ce à quoi doivent s'engager les institutions scolaires pour respecter les options pédagogiques du programme de français du cours secondaire.

L'évaluation est présentée en fonction des buts fixés pour l'enseignement du français: le développement des habiletés langagières et l'apprentissage rattaché aux valeurs socio-culturelles.

B. Illustration des liens qui unissent certaines parties du programme

Des **orientations générales** aux **contenus d'apprentissage**, en passant par la formulation des **objectifs généraux** et des **objectifs terminaux**, la structure du programme fait apparaître une précision de plus en plus marquée des options pédagogiques énoncées au départ. En d'autres termes, les **objectifs généraux** précisent les **orientations générales**, les **objectifs terminaux** concrétisent les **objectifs généraux**, et les **contenus d'apprentissage** déterminent les activités qui permettent l'atteinte des **objectifs terminaux**. Les exemples qui suivent donnent une illustration partielle de ce jeu de précision progressive.

L'exemple 1 illustre le cheminement suivant:

a) énoncé de but relatif à l'habileté à communiquer;
b) énoncé d'une partie de l'objectif général relatif à la compréhension de discours;
c) énoncé d'une partie d'un objectif terminal relatif à la compréhension d'un discours;
d) énoncé des activités de pratique découlant de l'objectif terminal, et des activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances liées à l'intention de communication.

Le deuxième exemple est identique au premier et il se rapporte à la production de discours.

EXEMPLE 1

Illustration de la structure du programme pour un élément notionnel relatif à la situation de communication (compréhension – 1re secondaire)

Orientations générales	Objectifs généraux	Objectifs terminaux	Contenus d'apprentissage
La langue maternelle est un instrument de communication personnelle et sociale. Le rôle de la classe de français, tant au primaire qu'au secondaire, est de développer chez l'élève l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Amener l'élève à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler, est le premier but de l'enseignement du français.	L'objectif général de la classe de français, au cours secondaire, quant à l'habileté à comprendre un discours oral ou écrit, est de rendre l'élève capable de **lire et écouter différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale,** c'est-à-dire: • reconstruire le message d'un discours en tenant compte des composantes de la situation de communication dans laquelle le discours est produit et reçu; • ...	Lire un article d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue. À l'occasion de la lecture d'un article d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, l'élève sera capable de: *intention:* identifier les mots ou les groupes de mots qui servent à préciser les faits; *rapports* ... *lexique* ...	**PRATIQUE DE COMPRÉHENSION** Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet. **OBJECTIVATION DE LA PRATIQUE** • faire relever les mots et les groupes de mots qui servent à préciser les informations contenues dans le discours lu ou entendu. • ... **ACQUISITION DE CONNAISSANCES** ■ Éléments du discours qui servent à préciser des informations: - le nom commun, - le nom propre, - l'adjectif numéral, - le complément du nom, - l'adjectif qualificatif. □ À partir de la lecture d'un article de revue pour la jeunesse dont on a retiré certains noms propres, certains adjectifs numéraux et qualificatifs et certains compléments du nom qui précisaient les informations, faire constater le rôle de ces mots quand on les replace dans le texte.

EXEMPLE 2

Illustration de la structure du programme pour un élément notionnel relatif au fonctionnement de la langue (Production – 1re secondaire)

Orientations générales	Objectifs généraux	Objectifs terminaux	Contenus d'apprentissage
La langue maternelle est un instrument de communication personnelle et sociale. Le rôle de la classe de français, tant au primaire qu'au secondaire, est de développer chez l'élève l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Amener l'élève à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler, est le premier but de l'enseignement du français.	L'objectif général de la classe de français au cours secondaire, quant à l'habileté à produire un discours oral ou écrit, est de rendre l'élève capable de **rédiger ou formuler oralement différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale,** c'est-à-dire: • choisir et organiser les mots, les groupes de mots et les phrases, en tenant compte, selon les connaissances acquises, du fonctionnement de la langue et des discours; • ...	Faire un exposé oral à caractère expressif, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue. À l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère expressif, l'élève sera capable de: *syntaxe:* utiliser les pronoms de la 3e personne (personnels, possessifs, démonstratifs), les adjectifs démonstratifs et possessifs de telle sorte qu'ils rappellent clairement les êtres ou les idées déjà mentionnés dans son exposé; *lexique* ... *éléments prosodiques* ...	**PRATIQUES DE PRODUCTION** Faire des exposés oraux à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer leurs sentiments ou leurs goûts. **OBJECTIVATION DE LA PRATIQUE** Faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES** ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase: • les pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs; • les déterminants: adjectifs possessifs et démonstratifs;

CHAPITRE DEUXIÈME

Les objectifs généraux et terminaux

A. Les objectifs généraux

« Les objectifs généraux du cours de français au secondaire indiquent vers quoi doivent tendre toutes les activités de la classe de français ».[1]

Les « Orientations générales » fixent deux buts particuliers à l'enseignement de la langue maternelle:

- le développement de l'habileté à communiquer;
- la nécessité de se situer quant aux valeurs socio-culturelles véhiculées par la langue et les discours en usage dans la communauté québécoise.

Le premier de ces buts a permis la définition de deux objectifs généraux pour le cours secondaire, soit l'objectif général relatif à la compréhension de discours oraux et écrits, et l'objectif général relatif à la production de discours oraux et écrits. Du deuxième but est issu l'objectif général relatif aux valeurs socio-culturelles véhiculées par la langue et les discours.

1 Voir la présentation des objectifs généraux dans le programme.

La compréhension et la production de discours

Les objectifs généraux relatifs à la compréhension et à la production de discours oraux et écrits précisent ce que représente, pour le cours secondaire, « le développement des habiletés langagières ». Deux facteurs ont servi à cette précision:

- la nature des discours que l'élève du secondaire aura à comprendre et à produire;
- la description de ce qu'est l'habileté à comprendre et à produire ces discours ainsi que les activités qui s'y rattachent.[1]

Ces deux facteurs expliquent la structure des objectifs liés au développement de l'habileté à comprendre et à produire des discours.

Les deux tableaux qui suivent permettent de mieux visualiser cette structure.

1 On trouvera cette description dans l'explication des objectifs généraux donnée dans le programme de français et dans la 2e partie intitulée « L'habileté à communiquer et l'enseignement du français au cours secondaire ».

Structure de l'objectif général relatif à la compréhension de discours oraux et écrits

L'objectif général de la classe de français au cours secondaire, quant à l'habileté à comprendre un discours oral et écrit, est de rendre l'élève capable de **lire et écouter différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale,** c'est-à-dire:	Cette partie de l'objectif général: • présente l'aspect fonctionnel de l'habileté à comprendre, qui est de lire et d'écouter des discours; • précise la nature des discours pour lesquels l'élève du secondaire devra développer son habileté.
— reconstruire le message d'un discours en tenant compte des composantes de la situation de communication dans laquelle le discours est produit et reçu; — reconstruire le message d'un discours en s'appuyant sur le fonctionnement de la langue et des discours; — objectiver lui-même, selon les connaissances acquises, certains aspects du discours lu ou écouté; — fournir une rétroaction selon les exigences de la situation de communication; — utiliser, selon les connaissances acquises, divers outils et diverses techniques susceptibles de l'aider à reconstruire le message d'un discours.	Cette partie de l'objectif général: • décrit les différentes activités liées à l'habileté à comprendre un discours.

Structure de l'objectif général relatif à la production de discours oraux et écrits

L'objectif général de la classe de français au cours secondaire, quant à l'habileté à produire un discours oral ou écrit, est de rendre l'élève capable de **rédiger ou formuler oralement différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale,** c'est-à-dire:	Cette partie de l'objectif général: • présente l'aspect fonctionnel de l'habileté à produire, qui est de rédiger et de formuler oralement; • précise la nature des discours pour lesquels l'élève du secondaire devra développer son habileté.
— choisir et organiser les mots, les groupes de mots et les phrases en tenant compte des composantes de la situation de communication dans laquelle le discours est produit et reçu; — choisir et organiser les mots, les groupes de mots et les phrases en tenant compte, selon les connaissances acquises, du fonctionnement de la langue et des discours; — objectiver lui-même, selon les connaissances acquises, certains aspects du discours qu'il produit; — tenir compte de la rétroaction fournie par son interlocuteur; — utiliser, selon les connaissances acquises, divers outils et diverses techniques susceptibles de l'aider à formuler différents discours oraux ou écrits.	Cette partie de l'objectif général: • décrit les différentes activités liées à l'habileté à produire un discours.

Ainsi les discours pour lesquels il y aurait lieu que l'élève du secondaire développe ses habiletés langagières sont ceux qui répondent « à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale ». Parmi les discours en usage dans sa communauté et avec lesquels l'élève aura à se familiariser, le programme fait un choix. Ce choix repose sur un certain consensus et tient compte de la tradition scolaire, de la pratique actuelle et des consultations menées lors de la rédaction du programme. De plus, ce choix s'inscrit dans la logique d'une pédagogie de la communication qui vise à familiariser l'élève avec des situations de communication réelles et variées. Ce dernier élément explique pourquoi le programme ne se limite pas à la pratique de discours littéraires mais place également l'élève dans des situations où il aura à comprendre ou à produire des discours à caractère informatif ou expressif. Les deux tableaux suivants présentent la liste des discours retenus pour les pratiques de compréhension et de production pour les cinq degrés du secondaire.

Certains discours ont été exclus du programme, tel l'essai dont la compréhension est difficilement accessible à un élève du secondaire. Certains discours ont été retenus uniquement en compréhension car leur production a été jugée trop difficile pour un élève de ce niveau: message publicitaire, éditorial, poème, pièce de théâtre, roman, etc. Le maître pourra néanmoins demander aux élèves de produire l'un ou l'autre de ces discours pourvu qu'il le fasse en vue de développer chez l'élève l'habileté à comprendre de tels discours et non à en produire. C'est le même point de vue qui a guidé le choix des discours proposés en production: leur caractère plutôt général (ex.: texte à caractère informatif, exposé à caractère expressif, texte s'apparentant à...), met l'accent sur l'aspect global du discours plutôt que sur son aspect formel, lequel échappe à la maîtrise de l'élève du cours secondaire.

Note – Même si le programme fixe la pratique d'un discours donné à un degré précis, le maître peut encourager ses élèves à lire des discours proposés pour un autre degré, soit afin de les familiariser à des formes de discours qui seront exploités plus tard, soit pour opposer certains discours à ceux qui sont exploités à son degré, soit comme lecture libre. Ainsi, le maître de première secondaire peut faire lire des contes pour en opposer les caractéristiques à celles du récit d'aventures même si le programme ne propose le conte qu'en troisième secondaire.

En plus de préciser la nature des discours pour lesquels l'élève du cours secondaire aura à développer des habiletés, l'objectif général relatif à la compréhension et à la production énumère certai-

Discours retenus pour les pratiques de compréhension

1re secondaire	2e secondaire	3e secondaire	4e secondaire	5e secondaire
Articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité.	Faits divers.	Documentaires, chroniques ou articles de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité.	Articles de journal ou de revue à caractère analytique.	Reportages.
Modes d'emploi ou instructions.	Règles de jeux.	Textes d'invitation.	Messages publicitaires.	Contrats.
Exposés à caractère expressif.	Exposés à caractère expressif.	Entrevues visant à faire connaître une personnalité.	Lettres d'opinions.	Éditoriaux ou articles critiques.
Récits d'aventures.	Courts romans d'aventures ou de science-fiction.	Contes.	Nouvelles littéraires Pièces de théâtre.	Romans.
Poèmes à caractère ludique.	Poèmes à caractère expressif.	Poèmes.	Poèmes.	Poèmes.

Discours retenus pour les pratiques de production

1re secondaire	2e secondaire	3e secondaire	4e secondaire	5e secondaire
Exposés oraux à caractère informatif	Comptes rendus oraux d'événements.	Exposés oraux à caractère informatif.	Exposés oraux à caractère informatif.	Exposés oraux à caractère informatif.
Exposés oraux et textes à caractère expressif.	Exposés oraux et textes à caractère expressif.	Exposés oraux et textes visant à faire connaître son opinion.	Lettres d'opinions.	Exposés oraux et textes visant à faire connaître son opinion.
Récits d'aventures centrés sur un événement.	Récits d'aventures comportant plus d'un événement.	Contes.	Textes s'apparentant à la nouvelle littéraire.	Textes s'apparentant à la nouvelle littéraire.

nes activités liées au développement des habiletés langagières. La liste de ces activités est tirée de l'analyse de ce qui se passe lorsqu'on lit ou qu'on écoute un discours, lorsqu'on écrit ou qu'on parle.

Cependant, il ne faut pas oublier que l'habileté à communiquer est une activité humaine fort complexe, dont le développement s'étale sur une vie et dont la maîtrise n'est jamais totale. Le cours secondaire n'est qu'une étape dans le développement des habiletés langagières et c'est dans cette perspective qu'il faut comprendre les objectifs généraux de ce niveau d'enseignement. À la fin du cours secondaire, l'élève devrait avoir dépassé le niveau de maîtrise acquis au primaire mais cette maîtrise demeurera relative, compte tenu de son âge, de sa maturité et de ses capacités. C'est pourquoi les activités liées à la compréhension et à la production de discours devront tenir compte de ces considérations et on n'exigera pas de l'élève du secondaire des performances qui dépassent ses capacités.[1]

Ainsi l'élève du secondaire n'aura pas, de façon générale, à tenir compte des intentions inconscientes ou cachées qui peuvent influencer la production et la compréhension d'un discours. Il n'aura pas non plus à dégager les rapports psychologiques fort complexes qui peuvent lier l'émetteur et le récepteur.[2] On ne pourra pas non plus exiger qu'il maîtrise toutes les difficultés orthographiques énumérées, par exemple, dans le dictionnaire de Hanse.

Ainsi compris, les « objectifs généraux » relatifs à la compréhension et à la production de discours définissent mieux le rôle de l'enseignement secondaire dans le développement de l'habileté à communiquer.

Enfin, il convient de signaler que l'énoncé des « objectifs généraux » relatifs à la compréhension et à la production présente un élément qui n'apparaît pas dans la description de l'habileté à comprendre et à produire des discours: « Utiliser, selon les connaissances acquises, divers outils et diverses techniques susceptibles de l'aider à reconstruire le message d'un discours, à formuler différents discours oraux ou écrits ». Cet élément n'est pas du même ordre que les précédents et seule une description de l'objectif général en termes d'apprentissage peut justifier sa présence. Si l'habileté à comprendre ou à produire un discours n'exige pas en soi l'utilisation de techniques ou d'outils, comme la capacité de faire un plan ou de recourir à un dictionnaire, l'apprentissage de cette habileté justifie qu'un programme propose de rendre l'élève capable de cette utilisation. C'est pourquoi le programme a choisi d'intégrer cet élément à l'énoncé des « objectifs généraux » du cours secondaire.

Les valeurs socio-culturelles

Le deuxième but fixé à l'enseignement de la langue maternelle dans les « orientations générales » est d'amener l'élève à se situer quant aux valeurs socio-culturelles véhiculées par la langue et les discours en usage dans sa communauté.[3] Comme dans le cas de l'habileté à comprendre et à produire des discours, l'objectif général vient préciser ce but. Le tableau suivant présente la structure de cet objectif (p.25).

La compréhension de cet objectif dépend évidemment de ce que signifie « se situer par rapport aux valeurs que véhicule un discours », « un dis-

1 Voir, plus loin, les explications relatives aux objectifs terminaux et aux contenus d'apprentissage.

2 L'intention et les rapports émetteur / récepteur sont deux des composantes de la situation de communication (voir 2e partie).

3 Voir la 4e partie intitulée « Les valeurs socio-culturelles et l'enseignement du français au cours secondaire ».

cours qui appartient à l'héritage culturel ou qui est considéré comme significatif dans l'expression des valeurs d'une collectivité », « découvrir comment le réel est vu, senti ou pensé », etc. Le sens donné au mot « culture » dans le programme est foncièrement dynamique et n'évoque pas uniquement une somme de connaissances à acquérir ou même une somme de connaissances littéraires. L'importance du sujet a exigé qu'il soit traité de façon particulière. C'est ce qui explique que la quatrième partie du guide pédagogique soit entièrement consacrée aux valeurs socio-culturelles et à leur place dans l'enseignement du français.

Structure de l'objectif général relatif aux valeurs socio-culturelles véhiculées par les discours

L'objectif général de la classe de français au secondaire, quant aux valeurs socio-culturelles, est d'amener l'élève à **se situer par rapport à celles que véhiculent les discours lus et écoutés:**	Cette partie de l'objectif général: • énonce le but visé par l'objectif général; • précise que les discours choisis pour atteindre cet objectif seront les mêmes que ceux utilisés pour développer l'habileté à comprendre des discours oraux ou écrits.
— en lisant et en écoutant des discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise; — en découvrant comment, dans ces discours, le réel est vu, senti ou pensé; — en réagissant personnellement à ces discours et, selon son âge, en explicitant ou en justifiant sa réaction; — en découvrant ce qui permet d'identifier ces discours ou de les situer dans le temps et dans l'espace.	Cette partie de l'objectif général énumère les activités qui permettent d'atteindre l'objectif.

Conséquences des objectifs généraux

Le choix des discours et des intentions de communication

Comme l'objectif général précise qu'il faut amener l'élève à comprendre et à produire **différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale,** on est obligé de proposer à l'élève non seulement des discours littéraires, mais aussi des discours non littéraires, non seulement des discours écrits mais aussi des discours oraux.[1]

Pour qu'à la fin du secondaire, l'élève soit capable d'utiliser les discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication, il faudra s'assurer qu'il ait eu l'occasion de lire et d'écouter, d'écrire ou de parler, et ce, pour les raisons pour lesquelles généralement on lit, on écoute, on écrit ou on parle.

On ne s'étonnera donc pas que les élèves aient à lire ou à écouter avec l'intention de s'informer sur un sujet donné, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser, avec l'intention de connaître les goûts, les sentiments et les opinions des autres, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage ou de se donner une vision du monde. On ne s'étonnera pas non plus que les élèves aient à produire des discours (écrire et parler) avec l'intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné, avec l'intention de s'exprimer, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage ou de donner sa vision du monde. **Toutes ces intentions correspondent en effet aux principaux besoins de communication personnelle et sociale des individus.**

1 Voir à la page 23 et 24, les tableaux des discours qui ont été retenus pour le cours secondaire.

Le choix des éléments notionnels

Comme l'objectif général précise qu'il faut amener l'élève à comprendre et à produire des discours **en tenant compte de la situation de communication,** on est obligé de s'assurer que l'élève ait l'occasion de tenir compte de l'émetteur du message qu'il lit ou écoute, du récepteur du message qu'il formule, des circonstances de temps et de lieu, des rapports qui existent entre lui et l'interlocuteur, etc.[1] C'est ce qui explique que les activités d'objectivation proposées dans le programme s'organisent autour des principales composantes de la situation de communication et que celui-ci en retienne les éléments les plus pertinents.

Comme l'objectif général précise qu'il faut amener l'élève à comprendre et à produire des discours **en tenant compte du fonctionnement de la langue et des discours,** on est obligé de s'assurer que l'élève, lors de ses pratiques, apprend à tenir compte des lois, des règles ou des conventions qui régissent le lexique, la syntaxe, l'orthographe, le discours narratif, le discours analytique, etc. C'est ce qui explique que les activités d'objectivation proposées dans le programme s'organisent autour de ces différents aspects et que celui-ci retienne les éléments les plus pertinents.

Le choix des objectifs terminaux

Les objectifs terminaux traduisent nécessairement les objectifs généraux en termes concrets, et ce, en tenant compte de l'âge des élèves. Il suffira de lire les objectifs terminaux de chaque degré pour reconnaître qu'ils proposent **différents discours propres à répondre aux principaux besoins de communication personnelle et sociale.** La liste des manifestations qui s'ajoutent à chaque objectif terminal vient du fait que l'objectif général suppose qu'on amènera l'élève à **tenir compte des composantes de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.**

Le choix des contenus d'apprentissage

Tout comme les objectifs généraux déterminent les objectifs terminaux, ceux-ci déterminent les contenus d'apprentissage. Il suffit d'examiner la liste des pratiques de compréhension et de production pour constater que ces pratiques correspondent aux objectifs terminaux.

Les éléments notionnels contenus dans les activités d'objectivation explicitent et précisent les composantes de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours: ils sont en quelque sorte commandés par les objectifs généraux et terminaux.

Mais la conséquence la plus importante des objectifs généraux sur les contenus d'apprentissage est la suivante: les contenus d'apprentissage se définissent non seulement par la matière à enseigner mais aussi par ce qu'il faut faire en classe avec cette matière. Il s'ensuit que les contenus d'apprentissage ne se limitent pas à énumérer, par exemple, des discours (récit d'aventures, conte, etc.) ou des règles de grammaire à traiter en classe; ils précisent aussi les activités à faire sur tel discours ou sur tel élément notionnel.

Enfin, l'ensemble des activités qui constituent les contenus d'apprentissage du programme relève de trois catégories: celles qui sont des pratiques de compréhension, celles qui sont des activités d'objectivation de la pratique, celles qui sont des acquisitions de connaissances. Ces trois catégories ne sont pas le fruit du hasard: elles traduisent l'essentiel d'un processus d'apprentissage commandé par le fait que le cours de français doit assurer le développement des habiletés langagières.

B. Les objectifs terminaux

Les objectifs terminaux précisent quels comportements l'élève doit manifester à la fin de chaque degré du secondaire, quant à son habileté à comprendre et à produire des discours. Pour des raisons déjà mentionnées, l'objectif général relatif aux valeurs socio-culturelles n'a pas donné lieu à l'élaboration d'objectifs terminaux spécifiques. Le tableau qui suit explicite la structure de l'objectif terminal à partir d'un exemple tiré du programme de cinquième secondaire.

Ainsi, l'objectif terminal indique que, pour un degré donné, l'élève doit être capable de lire ou d'écouter, de rédiger ou de formuler oralement un discours déterminé (reportage, roman, message publicitaire, exposé oral, etc.). Il précise aussi que cette habileté doit se manifester en tenant compte, à la fois, de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Par exemple, l'élève de première secondaire doit être capable de lire un texte d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.

1 Pour mieux saisir la pertinence de ces composantes dans l'exercice des habiletés langagières, voir la 2e partie « L'habileté à communiquer et l'enseignement du français ».

Exemple de structure d'un objectif terminal en compréhension – 5e secondaire

Écouter un reportage en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.	Cette partie de l'objectif terminal: • précise l'habileté visée: écouter; • précise le discours: un reportage; • décrit le comportement global en regard de l'habileté: en tenant compte...
À l'occasion de l'audition d'un reportage, l'élève sera capable de: *intention:* — identifier l'intention de l'émetteur; — ... *rapports:* — identifier, s'il y a lieu, ce qui, dans le reportage, révélerait des caractéristiques de l'émetteur; — ... *discours analytique:* — identifier les aspects abordés et dégager l'essentiel de ce qui en est dit; — ... *lexique:* — expliciter le sens de la majorité des mots ou groupes de mots en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire; — ... *syntaxe:* — expliciter le rapport logique que révèlent les conjonctions de subordination;	Cette partie de l'objectif terminal: • relie les comportements anticipés à l'habileté globale « À l'occasion de l'audition... », • précise les comportements attendus pour un certain nombre d'éléments notionnels relatifs à la situation de communication (intention, rapports) et au fonctionnement de la langue et des discours (discours analytique, lexique, syntaxe).

Les discours ont été choisis en fonction de l'âge et de l'intérêt des élèves, de leur importance dans la société québécoise et de la nécessité de varier les situations de communication, nécessité liée à l'objectif général de la classe de français. L'intention généralement rattachée à une forme de discours a été déterminante dans le choix des discours puisque c'est un élément-clé dans l'acte de communication. Ainsi, en première secondaire, l'intention de s'informer sur un sujet donné a amené le choix du texte d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse tandis que l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde a permis d'introduire le récit d'aventures et le poème ludique.

La deuxième partie de l'objectif terminal précise les comportements attendus lors de la compréhension ou de la production d'un discours. Les éléments notionnels retenus sont tirés des rubriques relatives à la situation de communication et des rubriques relatives au fonctionnement de la langue et des discours, telles qu'elles apparaissent dans les « contenus d'apprentissage ». C'est ainsi qu'en compréhension, l'objectif terminal détermine le comportement attendu pour un certain nombre d'éléments notionnels relatifs à:

- l'intention (celle de l'émetteur et celle du récepteur);
- les rapports (ceux qu'entretiennent l'émetteur et le récepteur entre eux et avec le référent);
- le fonctionnement du discours narratif et descriptif;
- le fonctionnement du discours analytique (en 4e et 5e secondaire);
- le fonctionnement du discours argumentatif (en 4e et 5e secondaire);
- le lexique;
- la syntaxe (de la phrase et du discours).

En production, le comportement attendu est fixé à partir des éléments notionnels qui se rattachent à:

- l'intention (de l'émetteur);
- les rapports (ceux qu'entretiennent l'émetteur et le récepteur entre eux et avec le référent);
- le fonctionnement du discours narratif et descriptif;

- le fonctionnement du discours analytique (en 4e et 5e secondaire);
- le fonctionnement du discours argumentatif (en 4e et 5e secondaire);
- le lexique;
- la syntaxe (de la phrase et du discours);
- l'orthographe d'usage;
- l'orthographe grammaticale;
- les éléments prosodiques.

Comment lire les objectifs terminaux?

En lisant tous les objectifs terminaux d'un degré, le maître se donnera une excellente idée des performances auxquelles ses élèves devront arriver. S'il compare les objectifs terminaux d'un degré à ceux d'un autre degré, il pourra mieux saisir les prolongements et les éléments nouveaux.

D'autre part, chaque objectif terminal fournit l'ensemble des manifestations susceptibles de lui révéler dans quelle mesure l'élève a atteint l'objectif. Ces manifestations sont toujours relatives et exigent toute la prudence qu'il faut avoir quand on interprète un signe. Il est par exemple possible qu'un élève soit capable d'**identifier l'intention de l'auteur d'un discours** sans pour autant en avoir tenu compte dans sa façon de lire ou d'écouter ce discours. Il appartient donc au maître de percevoir à travers toutes les manifestations rattachées à chaque objectif terminal si l'élève sait lire, sait écouter ou sait formuler tel ou tel discours.

On se gardera bien de traduire en objectif chaque manifestation rattachée à un objectif terminal. L'objectif terminal ne se confond pas avec ses manifestations. Et l'enseignement du français ne vise pas à développer chez l'élève l'habileté à identifier le sujet d'un discours, l'habileté à relever les mots ou les groupes de mots qui précisent des informations, l'habileté à identifier ce que rappellent les pronoms d'un texte, etc. L'enseignement vise, par exemple, à rendre l'élève capable de lire des articles d'encyclopédie, des instructions, etc. en tenant compte des composantes de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours. Transformer les manifestations signalées dans les objectifs terminaux en autant d'habiletés à développer, ce serait confondre l'objectif poursuivi, les manifestations de l'objectif et les moyens d'y arriver.

Enfin, on observera que certaines de ces manifestations se répètent d'un objectif à l'autre. Par exemple, « expliciter le sens de la majorité des mots ou groupes de mots... » est une manifestation qui se répète dans tous les objectifs terminaux de 5e secondaire. On saisit facilement qu'une telle manifestation ne peut appartenir à un seul objectif terminal: elle vaut pour toutes les sortes de discours que les élèves liront ou écouteront.

Les objectifs terminaux et l'évaluation

Les objectifs terminaux précisent sur quoi portera l'évaluation. Tels qu'ils sont formulés, ils mettent en évidence que cette évaluation ne portera pas sur des connaissances mais bien sur l'habileté à comprendre ou à produire tel ou tel discours. La liste des manifestations rattachées à chaque objectif terminal constitue une grille d'observation qui permettra au maître d'évaluer les habiletés langagières des élèves.

Les objectifs terminaux ne précisent pas cependant le degré avec lequel les élèves devront maîtriser les habiletés langagières: ils déterminent une sorte de médiane et il appartiendra aux institutions et au maître de situer le comportement de l'élève en fonction de cette médiane.

Les objectifs terminaux et la planification

En lisant les objectifs terminaux du degré où il enseigne, le maître aura une idée claire de l'ensemble des discours pour lesquels il a à développer des stratégies de pratique de compréhension et de production.

Les rubriques qui accompagnent les manifestations lui indiquent si, pour un objectif terminal donné, il aura à faire faire des activités d'objectivation se rapportant à l'intention, aux rapports émetteur/récepteur/référent, au lexique, à l'orthographe, etc.

Mais, tels que formulés, les objectifs terminaux ne donnent aucune indication quant à la forme que doit prendre la planification, soit en termes d'organisation des diverses activités liées aux manifestations attendues, soit en termes de temps. Il revient au maître de déterminer l'ordre des discours et de choisir les activités qu'il privilégiera à tel moment de son enseignement. Il n'est pas tenu de « voir » les discours l'un après l'autre, ni « d'épuiser » en un seul coup tous les éléments relatifs à un discours, ni d'exploiter tous les éléments à chaque discours. Des regroupements s'imposent. De même, il revient au maître de déterminer le temps qu'il consacrera aux pratiques d'un discours donné ou aux activités d'objectivation qui s'y rattachent.

L'importance du sujet a exigé qu'une partie complète soit consacrée à la planification de l'enseignement. Il s'agit de la cinquième intitulée « La planification et l'enseignement du français au cours secondaire ».

Les objectifs terminaux et les discours

Les objectifs terminaux fournissent la liste des discours à traiter en classe. Cette liste doit être vue non comme un catalogue formel et fermé mais comme une typologie des discours. Il s'ensuit que, par exemple, le « mode d'emploi » proposé en 1re secondaire désigne les discours incitatifs qui prennent diverses formes: étiquettes (composition et emploi d'un produit), billets de toutes sortes (locations, règlements publiés), texte explicatif (légende), instructions verbales, mode d'emploi de produits à usage quotidien (assemblage et entretien), recettes, etc. Dans la quatrième partie, « Les valeurs socio-culturelles et l'enseignement du français au cours secondaire », au chapitre intitulé « Le choix des discours », le maître trouvera des informations sur tous les discours proposés dans le programme de chaque degré.

Compréhension

Pour les pratiques de compréhension de discours (lire / écouter), les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances sont regroupées sous les rubriques suivantes:

- l'intention du récepteur: s'informer sur un sujet donné;
- l'intention du récepteur: s'informer en vue d'actions à poser;
- l'intention du récepteur: s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un;
- l'intention du récepteur: satisfaire un besoin d'imaginaire, explorer le langage, se donner une vision du monde;
- les rapports émetteur / récepteur, les rapports émetteur / récepteur / référent, l'environnement.

- le discours narratif et le discours descriptif;
- le discours analytique (4e et 5e secondaire);
- le discours argumentatif (4e et 5e secondaire);
- le lexique;
- la syntaxe de la phrase et la syntaxe du discours.

Production

Pour les pratiques de production (écrire / parler), les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances sont regroupées sous les rubriques suivantes:

- l'intention de l'émetteur: informer quelqu'un sur un sujet donné;
- l'intention de l'émetteur: exprimer ses goûts ou ses sentiments;
- l'intention de l'émetteur: satisfaire un besoin d'imaginaire, explorer le langage;
- les rapports émetteur / récepteur, les rapports émetteur / récepteur / référent, l'environnement.

- le discours narratif et le discours descriptif;
- le discours analytique (4e et 5e secondaire);
- le discours argumentatif (4e et 5e secondaire);
- le lexique;
- la syntaxe de la phrase et la syntaxe du discours;
- l'orthographe d'usage;
- l'orthographe grammaticale;
- les éléments prosodiques.

CHAPITRE TROISIÈME

Les contenus d'apprentissage

A. La structure des contenus d'apprentissage

Les « contenus d'apprentissage » énumèrent l'ensemble des activités qui permettront à l'élève d'atteindre les objectifs terminaux. Pour chaque degré, les activités qui constituent les contenus d'apprentissage sont regroupées en trois ensembles:

Les activités de pratiques	Les activités d'objectivation de la pratique	Les activités d'acquisition de connaissances

Les activités de pratiques forment deux sous-ensembles:

Pratiques de compréhension (lire/écouter)	Pratiques de production (écrire/parler)

Les activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances appartiennent à deux grandes catégories:

Les activités rattachées à la situation de communication.	Les activités rattachées au fonctionnement de la langue et des discours.

Les activités rattachées à chacune de ces deux catégories ont été regroupées sous différentes rubriques. Ces rubriques varient selon que les activités se rapportent à des pratiques de production ou de compréhension.

Les objectifs généraux relatifs à la compréhension et à la production présentent d'autres activités liées à l'habileté à comprendre et à produire, notamment la capacité d'objectiver soi-même, de fournir ou de tenir compte de la rétroaction, d'utiliser des outils et des techniques. Étroitement liées à la capacité de tenir compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours, ces activités n'ont pas donné lieu à un regroupement distinct et ont été intégrées aux activités d'objectivation de la pratique ou d'acquisition de connaissances.

Enfin, la décision de présenter les éléments notionnels à l'intérieur d'activités qui respectent le processus d'apprentissage a beaucoup influencé la structure des « Contenus » et contribue, entre autres, à donner au programme de français son caractère particulier. En effet, sous chacune des rubriques, les divers éléments notionnels auraient pu apparaître sous forme d'énumération. Par exemple, « l'ordre des actions, le statut du narrateur, la durée des actions, les marques du dialogue, » etc. auraient pu constituer la liste des éléments notionnels relatifs au fonctionnement du discours narratif. Au lieu de cela, chacun de ces éléments notionnels a été intégré à une activité (ex.: faire relever les marques du dialogue).

Cette actualisation des éléments notionnels sous forme d'activités liées au processus d'apprentissage fait davantage ressortir le lien étroit qui existe entre ce dernier et le développement des habiletés langagières. Ce qui était exprimé sous le mode théorique dans les « Orientations générales » a pu être traduit sous forme d'activités dans les « Contenus d'apprentissage ».

B. Analyse des contenus d'apprentissage

Que faut-il remarquer lorsqu'on lit les pages du programme consacrées aux pratiques de compréhension? aux pratiques de production? aux activités d'objectivation de la pratique? aux activités d'acquisition de connaissances? Voilà ce qui fait l'objet des pages qui suivent.

1. Que faut-il remarquer lorsqu'on lit les pages du programme consacrées aux pratiques de compréhension et de production?

Pour mieux saisir la pertinence des commentaires qui suivent, il serait utile de les lire en ayant sous les yeux deux pages du programme d'un degré du secondaire, celles qui donnent la liste des pratiques de compréhension et des pratiques de production.

— Les pratiques portent sur des discours littéraires et non littéraires, oraux et écrits; les pratiques de l'écrit sont en général plus nombreuses que les pratiques de l'oral. Les pratiques de compréhension sont au nombre de cinq (sauf pour

la 4e secondaire) et les pratiques de production sont au nombre de quatre.

— Pour chaque ensemble de pratiques, le programme indique avec quelle intention les élèves auront à lire, à écouter, à écrire ou à parler. Pourquoi le programme indique-t-il l'intention de communication sans imposer aucune des autres composantes de la situation? L'intention de communication est la condition minimale et essentielle pour qu'il y ait une pratique de communication. Elle est le moteur de tout acte de communication et, sans elle, il n'y a pas de pratique.

Le programme n'impose aucune des autres composantes de la situation de communication. Le maître qui, par exemple, créera une situation où les élèves liront avec l'intention de s'informer sur un sujet donné, exploitera les circonstances de temps et de lieu, les rapports émetteur/récepteur, etc. en fonction de la situation qu'il aura créée.

— Pour chaque ensemble de pratiques de compréhension et pour chaque ensemble de pratiques de production, le type de discours correspond à l'intention de communication. Par exemple, lire avec l'intention de s'informer est lié à l'article d'encyclopédie et non au récit d'aventures. Cela facilite l'apprentissage.

— Sauf pour les pratiques à faire « avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser » et pour les pratiques qui ont comme discours le poème, le roman et la pièce de théâtre, chaque ensemble de pratiques de compréhension peut être apparié avec un ensemble correspondant de pratiques de production. Par exemple, « Lire des lettres d'opinion avec l'intention de s'informer sur les opinions de quelqu'un » peut très bien être apparié avec « Écrire des lettres d'opinion avec l'intention de faire connaître son opinion sur un sujet donné ». Ces regroupements possibles seront utiles lors de la planification des cours.

— En général, les discours retenus pour les pratiques de compréhension sont des discours plus formellement identifiables que ceux qui sont retenus pour les pratiques de production. Cela tient au fait que les élèves sont capables, par exemple, de lire un « article d'encyclopédie pour la jeunesse » mais ne sont pas capables d'en produire. Il est donc plus réaliste de leur demander de produire un « texte à caractère informatif ».

— À aucun degré du secondaire, le programme n'exige que les élèves aient à produire des discours avec l'intention de faire agir, ni à produire des poèmes. Cela n'empêchera cependant pas le maître d'en faire produire pourvu qu'il le fasse d'abord et avant tout pour amener les élèves à mieux savoir lire ou écouter de tels discours, et non à savoir en produire.

2. Que faut-il remarquer lorsqu'on lit les pages du programme consacrées à l'objectivation de la pratique?

La présentation matérielle

La disposition matérielle des pages des « Contenus d'apprentissage » vise à en faciliter la lecture. Globalement, voici ce qu'on peut tirer de cette présentation:

— Les rubriques inscrites au coin supérieur gauche et au coin supérieur droit annoncent les éléments notionnels en fonction desquels devra se faire l'objectivation de la pratique.

— Les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances rattachées à la compréhension sont présentées en parallèle avec celles qui se rattachent à la production. Une telle disposition permet au maître de savoir rapidement:

a) si les éléments notionnels traités en compréhension correspondent à ceux qui sont traités en production;

b) si les activités d'acquisition de connaissances proposées pour la compréhension peuvent également servir pour la production.

Les activités d'objectivation proprement dites

Le contenu apparaissant sous la rubrique « Objectivation de la pratique » se divise généralement en deux parties. La première partie est toujours formulée ainsi: « Suite à la lecture (ou à l'audition) de..., amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de... », ou « À l'occasion de la production (ou de la rédaction) de..., amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de... » Cette partie rappelle la pratique pour laquelle il y a lieu de faire des activités d'objectivation, et l'élément notionnel clé en fonction duquel doit se faire cette objectivation.

La seconde partie énumère les activités susceptibles de provoquer l'objectivation précédemment citée. Ces différentes activités ne constituent pas l'objectivation de la pratique, mais sont des moyens d'assurer cette objectivation. C'est donc dire que tout le « programme » d'objectivation d'un degré donné est essentiellement constitué de ce qui est proposé dans ces différentes premières parties.

Par exemple, le « programme » d'objectivation de 4e secondaire en compréhension est essentiellement constitué des activités énumérées dans le tableau ci-après (page 33).

Que révèle un tel tableau ? Même si les commentaires qui suivent sont illustrés par les contenus du tableau, ils valent pour les programmes de tous les degrés :

— Les activités d'objectivation à faire en fonction des intentions de communication sont toujours rattachées à des discours précis. (Exemple : voir 1, 2, 3, 4, 5, et 6.)

— Les activités d'objectivation à faire pour les discours narratifs, descriptifs, analytiques et argumentatifs, sont toujours rattachées à l'un des discours déjà mentionnés. (Exemple : voir 1 et 9, 3 et 10, 4 et 8).

— Les activités d'objectivation à faire pour le fonctionnement du discours descriptif sont intégrées aux activités d'objectivation à faire pour le discours narratif. (Exemple : voir 8.)

— Les activités d'objectivation à faire en fonction des rapports émetteur/récepteur/référent, en fonction de l'environnement, en fonction du lexique et de la syntaxe doivent être faites à partir des pratiques déjà mentionnées. (Exemple : 7, 11 et 12 peuvent être faits à l'occasion de 1, 2, 3, 4, 5, et 6.)

1. Suite à la lecture d'**un article de journal ou de revue à caractère analytique sur un sujet d'actualité**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur **intention de s'informer sur ce sujet.**

2. Suite à la lecture ou à l'audition d'**un message publicitaire**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur **intention de s'informer en vue d'actions à poser.**

3. Suite à la lecture d'**une lettre d'opinions**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur **intention de s'informer sur les opinions de quelqu'un.**

4. Suite à la lecture d'**une nouvelle littéraire**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur **intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.**

5. Suite à la lecture d'**une pièce de théâtre**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur **intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.**

6. À l'occasion de la lecture ou à l'audition d'**un poème**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur **intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.**

7. Suite à la lecture ou à l'audition d'**un discours**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des **rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.**

8. Suite à la lecture d'**une nouvelle littéraire ou d'une pièce de théâtre**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du **fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.**

9. Suite à la lecture d'**un article de journal ou de revue à caractère analytique**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du **fonctionnement du discours analytique.**

10. Suite à la lecture d'**une lettre d'opinions**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours argumentatif.

11. Suite à la lecture ou à l'audition d'**un discours**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du **fonctionnement du lexique.**

12. Suite à la lecture ou à l'audition d'**un discours**, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du **fonctionnement syntaxique de la phrase et du discours.**

Ces observations ont d'importantes conséquences sur la planification des cours. Elles soulignent, entre autres, la nécessité de regrouper certaines activités d'objectivation, celles qui n'appartiennent pas à tel ou tel discours. La cinquième partie entièrement consacrée à la planification de l'enseignement tient compte de tout ce qui vient d'être expliqué: on y trouvera donc une illustration concrète de ces conséquences.

Les activités susceptibles de provoquer l'objectivation de la pratique

Chaque activité d'objectivation de la pratique mentionnée dans le programme d'un degré est suivie d'une série d'activités qui, comme on l'a dit plus haut, sont des moyens de provoquer l'objectivation annoncée. La raison d'être de ces activités dans le développement des habiletés est expliquée dans la troisième partie, « Le processus d'apprentissage et l'enseignement du français au cours secondaire ». Les commentaires qui suivent visent plutôt à expliquer comment elles servent à assurer la continuité et la progression d'un degré à l'autre. Pour mener à bien cette explication, il faut comparer, à titre d'exemple, ce qui est proposé pour deux degrés différents. Les tableaux qui suivent (pp. 34 et 35) énumèrent quelques activités proposées pour la 2e et la 4e secondaire sous la rubrique « Le discours narratif et descriptif ».

On notera d'abord que dans les deux cas, l'objectivation de la pratique est à faire en fonction du même aspect: le fonctionnement du discours narratif et descriptif. La répétition de cet aspect à deux degrés différents ne serait pas justifiée si elle n'était pas l'occasion d'une consolidation, d'un approfondissement ou d'un progrès. Comment cette continuité est-elle assurée? Comparons:

A. Les trois discours retenus pour l'objectivation de la pratique sont des discours narratifs, mais le premier est généralement plus concret que le deuxième; le deuxième évoque généralement des réalités plus intérieures que le premier. Il y a donc là une façon d'assurer la continuité (deux discours narratifs), et un certain progrès (deux discours aux exigences différentes). Selon le degré de familiarité que les élèves auront avec le théâtre, ou selon la pièce de théâtre choisie, on pourra encore assurer cette continuité et ce progrès.

   Si, pour un élément notionnel donné, on compare les activités d'objectivation des cinq degrés du secondaire, on pourra observer cette continuité et cette progression dans les apprentissages.

B. La comparaison des activités proposées pour provoquer l'objectivation antérieurement mentionnée permet les observations suivantes:

   — Certaines se répètent d'un degré à l'autre (ex.: Comparer A et A' ou C et B'). Comme elles portent sur des discours aux exigences différentes (court roman d'aventures / nouvelle littéraire ou pièce de théâtre) mais de même type (trois discours narratifs), on peut parler de continuité et de progrès dans les apprentissages.

   — Certaines activités reprennent les mêmes éléments notionnels mais en les traitant différemment ou en les rattachant à des aspects nouveaux (ex.: Comparer D et D').

   — Certaines activités portent sur les éléments qui sont abordés pour la première fois: s'ils n'ont pas été proposés à un autre degré, c'est parce qu'ils sont considérés comme trop difficiles pour les élèves de ce degré (ex.: voir E).

C'est donc dire que les séries d'activités qui suivent chaque activité d'objectivation servent non seulement de moyens pour provoquer l'objectivation mais visent également à assurer continuité et progression dans les apprentissages.

Deuxième secondaire

Suite à la lecture d'un court roman d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

A faire résumer le roman d'aventures pour en dégager les principales actions;

B faire énumérer les personnages du roman et faire distinguer les personnages principaux des personnages secondaires;

C faire relever les caractéristiques (physiques et morales) des personnages principaux et faire indiquer celles qui annoncent ou influencent le déroulement des actions;

D faire découvrir, à l'aide des indices de temps et de la nature même des actions, si les principales actions du roman sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité.

Quatrième secondaire

Suite à la lecture d'une nouvelle littéraire, ou d'une pièce de théâtre, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

A' faire résumer la nouvelle ou la pièce de théâtre pour en dégager les principales actions;

B' faire identifier le personnage principal et faire établir les rapports qui existent entre le déroulement des actions et les réactions psychologiques ou affectives de ce personnage;

D' faire observer que le récit de certaines actions occupe plus d'espace (nombre de lignes) que d'autres, et faire découvrir si l'espace qu'occupent ces passages est proportionnel ou non à la durée réelle de ces actions;

E faire distinguer les paroles des personnages qui sont rapportées directement de celles qui le sont indirectement.

Objectivation de la pratique

Suite à l'audition d'un exposé à caractère expressif, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur **intention de s'informer sur les sentiments et les goûts de quelqu'un.**

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le **sujet** de l'exposé;
- faire identifier l'**intention de l'émetteur**;
- faire découvrir les **sentiments ou les goûts** exprimés dans l'exposé et faire relever les **éléments du discours qui servent à les révéler**;
- faire reconnaître dans quelle mesure l'exposé fournit suffisamment d'**informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui donnent lieu à l'expression des sentiments ou des goûts;**
- faire dire jusqu'à quel point les élèves partagent les mêmes goûts, les mêmes sentiments.

Les acquisitions de connaissances

Ce qui apparaît sous la rubrique « Acquisition de connaissances » doit être lu en tenant compte des deux signes choisis pour présenter le contenu de la rubrique. Le carré noir annonce le ou les éléments notionnels pour lesquels il y aurait lieu de développer des connaissances; le carré blanc annonce un exemple de stratégie. La façon de lire ces pages est expliquée au chapitre « Acquisition de connaissances » dans la troisième partie, « Le processus d'apprentissage et l'enseignement du français au cours secondaire ». Signalons seulement que les éléments notionnels sont choisis et distribués de façon à tenir compte des capacités des élèves et de façon à assurer la progression dans l'apprentissage. On trouvera à la page 38 une illustration de ce qui vient d'être dit.

3. D'où viennent les différents éléments notionnels traités à travers les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances?

Voici un extrait du programme de 2e secondaire:

Les éléments en caractères gras sont des éléments notionnels.

Ces éléments constituent en quelque sorte les matériaux des activités. D'où viennent ces éléments? Ils viennent de l'analyse de la situation de communication; par exemple, **l'intention de s'informer** et **l'intention de l'émetteur** sont deux des composantes de la situation de communication. Ils viennent aussi de l'analyse du discours; par exemple, **les sentiments, les goûts, les objets, les lieux, les personnes qui donnent lieu à l'expression des goûts ou des sentiments** sont des aspects attendus dans un discours à caractère expressif; **le sujet** du discours est une composante logique de tout discours; et **les éléments du discours qui servent à exprimer des goûts ou des sentiments** (ex.: intonation, débit, volume, interjection, phrase exclamative, etc.) viennent de l'analyse du rôle et de la valeur que peuvent avoir, dans un discours, les mots, les groupes de mots, les phrases, etc.

L'exemple illustre assez clairement que les éléments notionnels du programme viennent de la description ou de l'analyse qu'on peut faire de la situation de communication, du fonctionnement de la langue (grammaire de la langue) et du fonctionnement des discours (grammaire des discours, rhétorique, art poétique).

4. Avec quel point de vue faut-il traiter les éléments notionnels du programme?

L'objectif premier de la classe de français est le développement des habiletés langagières. Il s'ensuit que toutes les activités faites au cours de français doivent prioritairement servir à l'atteinte de cet objectif. Cela signifie, entre autres, que les éléments notionnels ne sont jamais une fin en soi. Par exemple, les différentes structures de phrases, les règles d'orthographe, le fonctionnement du lexique ou du discours narratif, etc., ne peuvent être uniquement objet de connaissances: tous ces éléments doivent avant tout être des points de vue à partir desquels les élèves sont amenés à faire un retour sur leurs pratiques de compréhension et de production.

On respectera le processus d'apprentissage commandé par l'objectif du cours de français si, par exemple,

- on fait apprendre les règles d'accord des verbes pour que les élèves examinent leurs propres textes et qu'ils vérifient l'orthographe des verbes qu'ils ont employés;
- on fait découvrir comment la ponctuation influence la lisibilité d'un texte pour que les élèves puissent tenir compte de ces connaissances lors de la lecture d'un texte ou lors de la rédaction d'un texte;
- on fait saisir quel rôle ou quelle valeur peuvent prendre les mots dans un discours pour que les élèves utilisent ces ressources de la langue et formulent des discours qui répondent plus adéquatement à leur intention de communication;
- etc.

Tous les éléments notionnels véhiculés dans le programme doivent être constamment investis dans des activités d'objectivation de la pratique et dans les consignes qui seront données aux élèves pour réaliser leurs pratiques de compréhension et de production.[1]

5. Pourquoi le programme propose-t-il des activités d'objectivation en fonction des discours narratifs, descriptifs, analytiques et argumentatifs?

Le programme propose de développer chez l'élève la capacité de comprendre et de produire quatre types de discours: le discours narratif, le discours descriptif, le discours analytique et le discours argumentatif. Le traitement du discours descriptif se fait à l'intérieur du discours narratif. De plus, sans toujours le faire systématiquement, le programme traite les discours narratifs et descriptifs à l'occasion des discours littéraires: récit d'aventures, conte, nouvelle littéraire. Le discours analytique est traité à l'occasion des discours non littéraires: éditorial, lettre d'opinions. Ces arrangements allègent le programme et facilitent l'apprentissage.

Pourquoi traiter ces types de discours au cours de français? Globalement, c'est pour amener les élèves à savoir mieux tenir compte des règles, des lois, des conventions qui régissent l'art de raconter, de décrire, d'analyser et d'argumenter. Par exemple, ces apprentissages devraient amener les élèves à mieux tenir compte de l'ordre des actions, des indices de temps, des marqueurs de relation, du temps des verbes, etc., quand ils liront un discours ou quand ils en rédigeront un.

Pour chacun des quatre types de discours, le programme n'a retenu que les éléments notionnels les plus importants et les plus accessibles aux élèves du secondaire.

L'ordre et la durée des actions, le statut du narrateur (récit à la 1re ou à la 3e personne), les paroles des personnages (dialogues, style direct ou indirect), l'introduction de la description dans le récit, l'ordre et le point de vue qui régissent la description sont parmi les éléments notionnels retenus pour le discours narratif et le discours descriptif.

La nécessité d'identifier le sujet traité et les divers aspects abordés, l'importance accordée aux divers aspects, le lien établi entre les aspects et le sujet, et le recours à des indices pour bien révéler la structure du discours, tels sont les éléments notionnels autour desquels s'articulent les activités rattachées au discours analytique.

Le discours argumentatif traite notamment de l'intention du sujet et de l'opinion émise, des arguments utilisés et de leur arrangement dans le discours (progression, importance, etc.) et des rapports révélés par différents marqueurs de relation (comparaison, opposition, cause, conséquence, etc.).

Quel que soit l'élément notionnel, quel que soit le type de discours, le programme amène l'élève à découvrir la ressource fournie par cet élément ou par ce discours, ainsi que les contraintes que lui impose ce choix. Ce va-et-vient entre les ressources et les contraintes liées au fonctionnement des discours s'appuie sur les trois balises suivantes: faciliter la compréhension, créer un intérêt, obtenir un effet stylistique.

1 Voir la 3e partie, « Le processus d'apprentissage et de l'enseignement du français au cours secondaire ».

6. Comment le programme traite-t-il du fonctionnement de la langue?

Le même point de vue et les mêmes balises régissent les activités liées au fonctionnement de la langue: lexique, syntaxe, orthographe et éléments prosodiques.

Le lexique

En compréhension, le programme met l'accent sur la découverte du sens des mots en relation avec le contexte verbal et la situation de communication. L'accroissement et l'élargissement du bagage lexical de l'élève sont assurés par les activités d'objectivation faites en rapport avec le lexique des différents discours qui lui sont proposés tout au long de l'année. Le programme ne propose donc pas de liste de vocabulaire à apprendre. Les variétés de langue et les régionalismes ne sont pas traités en soi mais en fonction de la situation de communication.

En production, les activités rattachées au lexique visent avant tout à amener l'élève à vérifier s'il donne aux mots un des sens que l'usage leur donne habituellement et à vérifier si le récepteur de son message leur donne le sens qu'il voulait leur donner. La production des discours donne également l'occasion de corriger des anglicismes. Les variétés de langue sont traitées en fonction de ce qu'exige la situation de communication.

La syntaxe

Le programme distingue la syntaxe de la phrase (agencement des mots dans la phrase) et la syntaxe du discours (arrangement des phrases entre elles).

En compréhension, le principe de la lisibilité commande la presque totalité des activités. Si l'élève est amené à découvrir la structure des différents types de phrases (affirmative, négative, interrogative, etc.; simple, complexe; avec ou sans verbe conjugué; avec sujet inversé ou complément d'agent; etc.), s'il est amené à saisir le rôle de la ponctuation, des marqueurs de relation (prépositions, conjonctions) et des alinéas, c'est essentiellement pour développer son habileté à lire et à écouter. C'est pourquoi, si ce que l'on appelle traditionnellement l'analyse logique n'est pas exclue des stratégies relatives à l'acquisition des connaissances sur le fonctionnement syntaxique, elle n'est pas le but de cet apprentissage. Celui-ci vise à rendre l'élève capable d'identifier le sens des phrases du discours qu'il lit ou qu'il écoute. D'où la nécessité de favoriser les activités qui mettent l'accent sur la lisibilité et sur la compréhension d'un discours et non sur l'étiquetage des phrases et de leurs composantes. En somme, il ne faut pas confondre le but et le moyen.

En production, les activités liées à la syntaxe s'inspirent des mêmes points de vue qui présidaient au choix des activités rattachées au lexique: respect des contraintes pour faciliter la réception et nécessité de varier les structures de phrases pour maintenir l'intérêt du lecteur ou de l'auditeur.

Enfin, il convient de signaler que le programme distingue l'apprentissage relatif à la syntaxe et celui qui touche l'orthographe grammaticale. Il existe une nécessaire complémentarité entre les deux mais le programme insiste également sur leur distinction.

L'orthographe

Le programme a privilégié l'apprentissage de l'orthographe en production seulement, bien qu'il eût été possible de concevoir des activités liées à la compréhension, telle la justification de certaines graphies ou de certains accords et leur lien avec la lisibilité. Cependant, sauf pour des cas très rares, il ne se pose pas de problèmes de lisibilité rattachés au fonctionnement orthographique pour un élève du secondaire. Ces problèmes, en compréhension, sont davantage rattachés au sens des mots et des phrases. Comme les difficultés orthographiques, pour l'élève de ce niveau, se situent davantage en production, le programme a choisi de travailler uniquement en ce sens.

De même, le programme met presque exclusivement l'accent sur le respect des contraintes liées au fonctionnement de l'orthographe, au détriment d'un autre type de réflexion, telle la valeur sociale de l'orthographe, l'histoire de l'orthographe française, etc.

Le programme distingue l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Mais, dans les deux cas, le traitement est le même. Seul le contenu varie.

Ainsi, dans les deux domaines, le but visé est de rendre l'élève capable de respecter les contraintes de l'orthographe d'usage et les règles de l'orthographe grammaticale **pour les mots qu'il écrit lors de la production de discours personnels.** Il s'ensuit que la dictée peut être une stratégie fort utile pour consolider des connaissances mais ne peut être l'activité-clé; celle-ci consistera plutôt à faire corriger par les élèves eux-mêmes les textes qu'ils ont écrits.

Un autre aspect important est le lien nécessaire que le programme établit entre l'habileté à orthographier et l'utilisation d'instruments comme le dictionnaire et la grammaire. Par exemple, en 4e secondaire, le programme propose des cas d'orthographe pour lesquels il n'y a pas lieu, à l'école, de

développer des automatismes et pour lesquels il est préférable de recourir à des instruments pour les écrire correctement. Cette habileté à consulter de tels instruments a été jugée assez importante pour constituer un des comportements signalés dans les objectifs terminaux.

Pour l'orthographe d'usage, le programme met l'accent « sur les mots pour lesquels les élèves ont généralement des difficultés et qui correspondent aux 3 500 mots les plus fréquents de la langue française ».[1] La maîtrise de ces 3 500 mots devrait être acquise à la fin de 3e secondaire. De plus, pour les trois premiers degrés du secondaire, le programme fournit une liste de cas plus généraux d'orthographe d'usage. Ces cas sont distribués selon leur degré de difficulté. Par exemple, l'emploi du **m** devant **b** et **p** est présenté en 1re secondaire tandis que l'emploi de la minuscule ou de la majuscule pour les mots désignant des peuples apparaît en 3e secondaire.

La progression dans les contenus d'apprentissage de l'orthographe grammaticale procède selon le principe de la spirale. Par exemple, les règles relatives à l'accord sujet/verbe ne sont pas fixées à un seul niveau. Elles sont réparties sur les cinq années en fonction de leur degré de difficulté et en tenant compte des résultats de recherches faites sur le degré (ou l'âge) où les élèves peuvent les maîtriser. De cette façon, l'élève revoit la règle précédente tout en élargissant sa maîtrise pour un même ensemble de cas. Le tableau suivant illustre le principe pour les règles relatives à l'accord du verbe avec son sujet.

1re secondaire

L'accord des verbes usuels dont le sujet est un groupe nominal (singulier ou pluriel) à structure simple;

Ex.: L'enfant joue / Les enfants jouent.

2e secondaire

L'accord des verbes usuels séparés de leur sujet par une apposition ou une proposition relative;

Ex.: Le cheval, ce noble animal, galope sur la piste. La voiture qui tourne le coin file à vive allure.

3e secondaire

L'accord des verbes usuels dont le sujet est un nom collectif sans complément;

Ex.: La foule accourt sur la place.

4e secondaire

L'accord des verbes usuels dont le sujet est un nom collectif suivi d'un complément;

Ex.: Un groupe d'enfants joue dans la rue.

5e secondaire

L'accord des verbes usuels ayant comme sujet un groupe à structure complexe comme **la plupart des...**, **le peu de...**, **plus d'un...**, etc.;

Ex.: La plupart des gens croient que...

Cependant, au delà de la progression établie, ce qu'il faut respecter, c'est le but visé par cet apprentissage. Toutes les connaissances que l'élève acquerra au plan orthographique devront être réinvesties dans ses productions, si l'on veut que cet enseignement respecte l'esprit du programme et ses objectifs fondamentaux.[1]

Les éléments prosodiques

Les éléments prosodiques sont l'intonation, le débit, l'accent, la prononciation et le volume. Le programme demande que ces éléments du code soient abordés à partir de deux points de vue: celui des lois, des règles ou des conventions qui régissent la parole, et celui du rôle et de la valeur que peuvent prendre, par exemple, l'intonation et le volume, lors d'un exposé.

Le programme met donc l'accent sur la maîtrise du débit, du volume, de la prononciation et de l'intonation pour faciliter la réception du discours et contribuer à maintenir l'intérêt. À ces éléments s'ajoute une réflexion sur le trac et ses causes et sur la prononciation rattachée à des variétés de langue (populaire, familière, soutenue) et à différents parlers (québécois, parisien, antillais, etc.).

C. Contenus d'apprentissage, planification et évaluation

Les « Contenus d'apprentissage » présentent, selon les degrés, les activités que l'élève devra faire pour atteindre les objectifs terminaux et généraux. Les « Contenus d'apprentissage » représentent pour le maître l'instrument de travail à partir duquel il organise et planifie son enseignement. Ils ne proposent aucun modèle de planification ou d'organisation de l'enseignement. On trouvera dans un autre fascicule du guide pédagogique les critères qui devraient présider à l'organisation des contenus ainsi que des illustrations de planification.[2]

Il en est de même pour l'évaluation. Les contenus ne fournissent aucun critère et ne proposent aucune stratégie. Le texte du programme qui traite de l'évaluation fournit des pistes quant à l'utilisation des contenus d'apprentissage dans une perspective d'évaluation. Cependant, l'organisation même de ces contenus en oriente déjà l'esprit: tout apprentissage est au service de l'habileté.

1 Voir aussi, la partie qui traite de la terminologie dans la 3e partie intitulée « Le processus d'apprentissage et l'enseignement du français ».

2 Voir la 5e partie, « La planification et l'enseignement du français ».

DEUXIÈME PARTIE

L'habileté à communiquer et l'enseignement du français langue maternelle

Présentation de la deuxième partie

Cette partie intitulée « L'habileté à communiquer et l'enseignement du français » est une des cinq parties qui composent le guide pédagogique accompagnant le programme de français du secondaire.

L'objectif visé par celle-ci est double. D'une part, elle tente de définir chacune des composantes d'une situation et de dégager et d'illustrer la dynamique qui existe entre ces composantes et le discours. D'autre part, ce texte présente une analyse sommaire de l'habileté à comprendre (lire et écouter) et de l'habileté à produire un discours (écrire et parler); cette analyse fait ressortir les principaux comportements qui permettent de décrire ou de mieux cerner l'habileté à communiquer; elle se termine par la présentation de grilles qui, pour des fins d'apprentissage, systématisent les questions que tout émetteur ou que tout récepteur se pose, de façon implicite ou non, lors de la production ou de la compréhension d'un discours.

Cette partie veut apporter des réponses au maître qui, après avoir lu le programme de français, se poserait des questions comme:

— Qu'est-ce que le programme entend par: communiquer, situation de communication, intention de communication, émetteur, récepteur, rapports émetteur/récepteur, référent, rapports émetteur/récepteur/référent, environnement, code, message, discours, fonctions discursives de la langue?

— Qu'est-ce que le programme entend par: reconstruire un message; tenir compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours; anticiper le message d'un discours; formuler un message; objectiver soi-même; fournir/tenir compte de la rétroaction?

— Que veut dire le programme lorsqu'il parle de « comprendre un discours » et de « produire un discours »?

— Qu'entend-on par « habileté à communiquer »?

— Comment peut-on identifier, dans un discours, l'intention de l'émetteur, les rapports émetteur/récepteur, le référent, l'environnement, etc.?

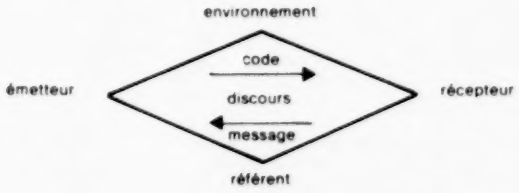
— Pourquoi le programme propose-t-il des apprentissages relatifs à la situation de communication à chacun des degrés de l'enseignement secondaire?

— Quelles questions peut se poser quelqu'un qui, lors de la production ou de la compréhension d'un discours, veut tenir compte des composantes de la situation de communication?

CHAPITRE PREMIER

Qu'est-ce que communiquer?

Parmi les multiples fonctions du langage dans la vie des individus et des sociétés, la fonction de communication occupe une place importante. Communiquer, c'est essentiellement transmettre ou recevoir un message. La communication est donc fondamentalement une mise en relation de deux pôles: l'émetteur produit un message codé qui est reçu et décodé par le récepteur, lequel, à son tour, peut devenir émetteur. Cette mise en relation constitue ce qu'on appelle un circuit de communication, celui-ci comprend, en plus des éléments déjà nommés (émetteur, récepteur, code, message), l'environnement, le discours et son référent. Toute communication s'organise donc selon le schéma très simplifié suivant:



Ce schéma illustre de façon très sommaire l'acte de communication sans faire ressortir la dynamique qui, dans tout circuit de communication, anime les éléments qui le composent. Aussi, pour rendre compte de cette dynamique, on ajoutera, à la définition[1] des éléments du circuit, celle de l'intention de communication et celle des rapports que l'émetteur et le récepteur entretiennent entre eux et avec le référent.

A. Les composantes du circuit de la communication

L'émetteur est celui qui transmet un message à un autre. Il peut être unique ou multiple.

Le récepteur est celui qui reçoit le message. Il peut être unique ou multiple.

L'intention de l'émetteur, c'est ce qui motive l'émetteur dans la production de son discours. Selon que l'émetteur veut informer, convaincre, s'exprimer, inciter, charmer, amuser ou réagir, le discours s'organise différemment. Nous obtenons ainsi des discours à caractère informatif (article d'encyclopédie, nouvelle journalistique), à caractère incitatif (message publicitaire), etc. Du fait que l'intention participe à la fois du conscient et de l'inconscient, tous les discours ne sont pas toujours le résultat d'une intention explicitement manifestée par l'émetteur. Par exemple, la conversation familière comprend des intentions multiples qui peuvent être plus ou moins conscientes.

L'intention du récepteur, c'est ce qui motive la réception du discours. Un discours est écouté ou lu habituellement dans l'intention de s'informer, de se distraire, d'agir, etc. L'intention du récepteur influence et conditionne la réception du discours et la compréhension du message. Cette intention peut ou non coïncider avec celle de l'émetteur. En effet, si un lecteur peut lire un article d'encyclopédie avec l'intention de s'informer, il peut également le lire pour se distraire. Sa façon de lire et sa compréhension seront conditionnées par son intention de lecture.

Les rapports émetteur/récepteur, ce sont les liens, les rapports, les relations que l'émetteur et le récepteur entretiennent entre eux. Ces rapports peuvent être affectifs, sociaux, professionnels ou autres. L'émetteur peut connaître plus ou moins le récepteur, entretenir avec lui des rapports amicaux ou agressifs, etc. Les rapports qui existent entre l'émetteur et le récepteur sont déterminants dans toute communication. Par exemple, des rapports supérieur/inférieur amènent le choix d'une variété de langue de préférence à d'autres.

Le référent, c'est l'univers réel ou imaginaire auquel renvoient les mots d'un discours. Par exemple, le référent d'une nouvelle journalistique annonçant la mort de trois personnes dans une collision

1 Les définitions qui suivent sont à l'usage du maître: elles lui sont proposées pour une meilleure compréhension du programme de français. Elles n'ont pas à être enseignées aux élèves.

de deux voitures, serait constitué par les personnes, les objets, les lieux et l'événement réels auxquels le texte renvoie. Par contre, dans le cas d'une nouvelle littéraire racontant aussi un accident, les personnages, les objets, les lieux et les événements mentionnés dans le texte renvoient à un univers imaginaire créé par l'auteur.

Les rapports émetteur/récepteur/référent, c'est, d'une part, la connaissance que l'émetteur et le récepteur ont du référent et, d'autre part, l'attitude que ces derniers ont face à celui-ci. Ainsi, l'expression **grande vitesse** dans la bouche d'un homme du moyen âge devait avant tout référer à la vitesse d'un cheval rapide ou d'un aigle, alors que la même expression aujourd'hui peut renvoyer à la vitesse d'un supersonique ou à celle de la lumière. De même le mot **prison** n'a pas la même résonance pour le directeur d'une institution pénitentiaire, pour un prisonnier et pour un citoyen: chacune de ces personnes a une connaissance et un point de vue différents pour la réalité désignée par le mot **prison.**

Le code, c'est le système de signes conventionnellement acceptés et associés aux représentations mentales de la réalité (ex.: maison, école, démocratie, amitié), aux rapports de l'esprit (ex.: parce que, mais, donc) et aux contraintes formelles issues du système lui-même (ex.: de joli**es** fleur**s** poussai**ent**). Pour des fins d'analyse et, ultérieurement, d'apprentissage, il est possible d'examiner le code selon deux aspects complémentaires dont les frontières ne sont pas toujours identifiables dans la réalité: le fonctionnement de la langue et le fonctionnement des discours.

Le fonctionnement de la langue, c'est l'ensemble des règles et des conventions qui régissent l'usage de la langue, notamment au plan du lexique, de la syntaxe de la phrase, de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale et des éléments prosodiques. La syntaxe du discours, qui s'attache aux règles et aux conventions relatives à l'agencement des phrases entre elles, touche à la fois au fonctionnement de la langue et à celui des discours.

Le fonctionnement des discours, c'est l'ensemble des règles et des conventions qui régissent l'organisation ou la structure des discours. L'organisation d'un discours varie selon que l'on veut raconter, décrire, analyser ou argumenter. Par exemple, le discours narratif s'organise selon une logique de cause-conséquence alors que le discours analytique est structuré en fonction des liens qui unissent le tout et les parties.

Au code linguistique, s'ajoute un ensemble de règles et de conventions non linguistiques qui régissent aussi les communications dans une société donnée: attitudes physiques (gestes, comportement, etc.), habitudes vestimentaires, etc.

Le message, vu sous l'angle de l'émetteur, c'est ce que celui-ci communique dans son discours et, vu sous l'angle du récepteur, c'est ce que celui-ci décode. Il existe une étroite dépendance entre le message et l'intention de l'émetteur, l'intention du récepteur , les rapports que l'émetteur et le récep-récepteur, les rapports que l'émetteur et le récepteur ont entre eux, la connaissance qu'ils ont du référent et leur attitude face à celui-ci, et la connaissance qu'ils ont du code. C'est ce qui peut expliquer la plus ou moins grande coïncidence entre le message émis et le message reçu.

L'environnement, c'est le contexte physique, social et culturel dans lequel le discours est produit et reçu. Le lieu, le temps, l'époque, la présence ou l'absence de l'émetteur, la présence ou l'absence du récepteur, le nombre de récepteurs, la présence ou l'absence du référent sont autant d'éléments qui constituent l'environnement et qui peuvent influencer la production et la compréhension d'un discours.

Le discours, c'est un ensemble de faits de langue organisés qui véhicule un message. Tout discours, qu'il soit oral ou écrit, est le résultat d'une situation de communication et peut prendre diverses formes: texte écrit, conversation téléphonique, récit télévisé, etc.

La situation de communication, c'est un circuit de communication actualisé dans le temps et dans l'espace. Un circuit de communication devient une situation de communication quand on a affaire à tel émetteur précis qui a telle intention précise, qui entretient tels rapports avec ses récepteurs dans tel environnement, etc.

B. Les fonctions discursives de la langue

Comment se manifestent dans le discours les diverses composantes de la situation de communication? Comment le discours parvient-il à actualiser l'intention de l'émetteur, les rapports que l'émetteur entretient avec le récepteur et le référent, etc.? C'est par le recours aux diverses fonctions discursives de la langue que l'émetteur peut, par exemple, préciser les informations qu'il transmet et qu'il peut faire connaître son attitude à l'égard du récepteur et du référent.

La fonction discursive, c'est le rôle joué par les éléments de la langue pour traduire, dans un discours, les diverses composantes d'une situation de communication. Ainsi, les pronoms **tu** et **vous**, en

plus de désigner la personne à qui on parle, permettent, dans une situation de communication, de traduire des rapports hiérarchiques ou familiers. De même, l'utilisation des expressions **auto, voiture, char, citron,** en plus de désigner une automobile, permet à l'émetteur de traduire le type de rapports qu'il entretient avec le récepteur ou avec le référent. Enfin, le recours à la forme interrogative, tout en servant à poser une question, peut permettre à l'émetteur de retenir l'attention d'un interlocuteur (ex.: les fausses interrogatives utilisées par un conférencier) ou même de donner un ordre (ex.: « Voudrais-tu fermer la porte, s'il te plaît ? »). On peut donc considérer les mots sous trois plans: le sens qu'ils ont généralement dans la langue, leur fonction syntaxique dans la phrase et leur fonction discursive.

Les linguistes ont proposé un certain nombre de classifications des fonctions discursives de la langue.[1] Même si la terminologie diffère de l'un à l'autre et même si les formes de regroupement sont différentes, chaque modèle tente à sa façon de rendre compte de la même réalité. Ainsi, parmi les fonctions les plus généralement admises on retrouve les suivantes:

- *rendre un message univoque*

pour s'assurer que le récepteur identifie clairement et sans équivoque ce dont on parle, l'émetteur pourra utiliser des mots précis (nom commun, nom propre), des déterminants (ex.: complément du nom, adjectif qualificatif), des appositions ou des relatives qui viennent expliquer le sens d'un mot, des comparaisons, des marqueurs de relation (ex.: les conjonctions) qui permettront de mieux saisir la structure du discours, etc.;

- *révéler l'attitude, les sentiments ou le point de vue de l'émetteur*

le choix des noms, des adjectifs, des verbes, des adverbes, de certains déterminants, l'utilisation d'une intonation particulière, d'une variété de langue déterminée, le recours à la comparaison, etc. peuvent servir à traduire un sentiment favorable ou défavorable, un point de vue mélioratif ou dépréciatif, une attitude de conviction ou de doute, etc.;

- *faire agir, persuader, inciter*

l'impératif, certaines expressions nominales (ex.: « **défense de fumer** »), certaines interrogations, certaines propositions de cause ou de but, etc. servent à traduire l'intention de faire agir, d'inciter ou de persuader, tout en donnant parfois des indications sur le type de rapports existant entre l'émetteur et le récepteur;

- *établir, maintenir ou interrompre le contact*

l'apostrophe, l'interjection, certaines formules d'appel ou de salutations, certaines fausses interrogations ou impératives, peuvent servir dans certaines situations à établir, à maintenir ou à interrompre le contact.

La liste sommaire fournie ci-dessus permet de constater, entre autres, qu'un même élément de la langue peut fournir des indications sur plus d'une composante de la situation de communication. Ainsi, un même élément peut nous donner des renseignements sur l'intention de l'émetteur, sur l'émetteur lui-même et sur son attitude à l'égard du récepteur.

La fonction discursive d'un élément est déterminée par chaque situation de communication. C'est pourquoi il est impossible de codifier toutes les fonctions discursives que peut remplir un même élément, de fournir en somme une grammaire des fonctions discursives.

C. Illustration des liens qui existent entre la langue, le discours et la situation de communication

Les exemples qui suivent visent à faire voir comment se manifestent, dans un discours, les diverses composantes de la situation de communication. Les quatre discours choisis proviennent de quatre situations de communications différentes. Notre analyse tentera, en s'appuyant sur les indices linguistiques et autres des discours, de préciser comment les émetteurs ont traduit leur intention de communication, leurs rapports avec le récepteur et le référent, et comment l'environnement a influencé ou non la production de chaque discours.

Ces analyses visent uniquement à faire saisir les liens qui existent entre la langue, le discours et la situation de communication. Elles ne devraient pas être considérées comme des modèles servant à l'apprentissage de l'habileté à communiquer, et ne devraient pas être utilisées telles quelles en classe.

DISCOURS 1

Écureuil – *Les écureuils sont de jolis rongeurs roux, à queue touffue, qui grimpent dans les arbres, sautant de branche en branche.*

1 Voir, en particulier, les taxonomies proposées par Jakobson, Barrett, et Britton.

Ils se nourissent essentiellement de baies diverses et aiment grignoter noix et noisettes. En France, à la campagne, on les chasse parfois à cause de cela, les propriétaires de noisetiers cherchant à préserver leur récolte.

Tout au long de l'année, l'écureuil accumule dans des trous creusés dans les troncs d'arbre des provisions — graines et fruits durs — dont il vivra pendant l'hiver.

Il existe en Amérique du Nord un écureuil qui vit, non pas dans les arbres, mais sur le sol; on l'appelle «écureuil terrestre» ou «tamia».

Encyclopédie du livre d'or, tome 5,
Éditions des deux coqs d'or, page 468.

L'intention de communication

L'intention de l'émetteur

L'intention de l'émetteur n'est pas exprimée explicitement. Certains indices nous permettent cependant de croire que l'émetteur veut informer:

— le texte est tiré d'une encyclopédie
- référence: Encyclopédie du livre d'Or;
- disposition formelle:
  «**Écureuil** – Les écureuils sont...»;

— le contenu du texte fournit un certain nombre d'informations sur les écureuils (aspect physique, nourriture, mœurs, etc...);

— les informations sont précises et objectives: «rongeurs **roux**», «queue touffue», «se nourrissent essentiellement de baies», «on l'appelle écureuil terrestre ou tamia»;

— l'absence presque totale de marques linguistiques pouvant révéler la présence de l'émetteur (rien dans le texte ne nous révèle ce que pense ou ce que ressent l'émetteur face à l'écureuil, sauf l'utilisation du mot «jolis»).

L'intention du récepteur

Il est difficile d'identifier l'intention des récepteurs car nous ne connaissons pas la situation dans laquelle ils se trouvent lors de la lecture de ce texte. Toutefois, ce type de texte est normalement lu avec l'intention de s'informer ou simplement avec l'intention de se divertir.

Les rapports émetteur/récepteur

L'identité de l'émetteur

Aucun indice du texte ne révèle explicitement l'identité et les caractéristiques de l'émetteur;

— le texte n'est pas signé;

— absence de pronoms personnels de la 1re personne qui révéleraient la présence de l'émetteur dans le texte;

— absence de références personnelles.

Toutefois, on serait porté à croire que le texte a été écrit par quelqu'un dont la profession touche de près ou de loin à la vie des animaux. Il convient de noter qu'il n'est pas indispensable d'avoir des informations sur l'identité et les caractéristiques de l'émetteur pour comprendre ce type de texte (article d'encyclopédie).

L'identité du récepteur

Le texte s'adresse à de nombreux récepteurs car il a paru dans une encyclopédie. Il est donc impossible d'identifier chacun d'eux. Toutefois, on peut dégager des caractéristiques communes à l'ensemble des récepteurs visés:

— les récepteurs sont probablement des personnes intéressées par les animaux puisqu'ils ont choisi de lire un texte traitant de l'écureuil;

— ils sont probablement jeunes car le texte a paru dans l'**Encyclopédie du livre d'Or pour garçons et filles**, publication destinée aux jeunes. De plus, des expressions comme «En France,...», «Il existe en Amérique du Nord...» nous porte à croire que le texte s'adresse à des Français.

Les rapports émetteur/récepteur

Le texte ne révèle aucune marque de rapports personnels entre l'émetteur et les récepteurs. Cependant, la langue utilisée (lexique facile et structures de phrases simples) et le type d'informations fournies (renseignements rudimentaires sur l'écureuil) indiquent un souci de la part de l'émetteur de s'adapter à l'âge et au niveau intellectuel de ses récepteurs.

Les rapports émetteur/récepteur/référent

Le référent de cet article d'information sur l'écureuil et sur certaines de ses caractéristiques est constitué par les animaux, les actions, les objets et les lieux auxquels le texte renvoie. Cependant, sauf pour les lieux mentionnés (France, Amérique du Nord), le texte ne renvoie pas à des animaux, à des actions ou à des objets particuliers. Ainsi, l'auteur ne parle pas de **son** écureuil mais d'un ensemble

d'écureuils qu'il classe en deux catégories. Il en est de même pour les autres éléments mentionnés dans le texte.

Les rapports émetteur/référent

L'émetteur manifeste une certaine connaissance de l'écureuil. Toutefois, rien dans le texte ne révèle son attitude face à l'écureuil, sauf l'utilisation du mot « jolis » qui dénote une certaine appréciation de l'animal.

Les rapports récepteur/référent

Comme nous sommes en présence d'un article d'encyclopédie et que ce type de texte s'adresse à plusieurs récepteurs, il n'est pas possible d'identifier l'attitude de ces derniers face à l'écureuil. Par contre, ce type de texte très référentiel présume un besoin d'information de la part des récepteurs. Toutes les informations fournies par le texte contribuent à combler ce besoin. Le type de rapports qu'entretiennent les récepteurs de ce genre de texte avec le référent est donc essentiellement basé sur leur besoin d'informations.

L'environnement

Aucun indice du texte ne révèle le lieu, le moment et les conditions dans lesquelles il a été produit. Seuls le lieu et la date de publication de l'encyclopédie dans lequel le texte a paru peuvent nous fournir des informations indirectes sur le contexte dans lequel il a été produit.

DISCOURS 2

L'ÉCUREUIL ROUX

De tous les animaux sauvages qui hantent les bois et la plaine, l'Écureuil commun, ou Écureuil roux, est avec la Belette, le Lynx, et chez les oiseaux le Geai bleu huppé, chez les poissons, le Brochet, l'un des plus actifs et des plus destructeurs. Il est effronté, bruyant, querelleur. Ce sont là ses moindres défauts. Il est aussi, et sans nécessité, voleur, saccageur, assassin. On imagine qu'il serait au surplus menteur, adonné à la médisance et à la calomnie, s'il pouvait parler. C'est un mauvais garnement de la pire espèce.

Ces traits jurent avec l'idée qu'on se fait habituellement de l'Écureuil. Car est-il bestiole plus gracieuse et plus agile, plus agréable au regard, avec sa robe impeccablement propre et lustrée, son museau fureteur, ses yeux de diamants, sa queue en panache? Il en est de lui comme de certains hommes, qu'il ne faut pas juger sur l'apparence.

L'Écureuil roux est fort répandu dans notre province. On le retrouve partout, dans les régions cultivées comme dans les profondeurs de la forêt. Point n'est besoin de le décrire longuement, son signalement est dans tous les esprits. D'un roux brun qui tend vers le gris en hiver, il a le ventre blanc et arbore avec fierté la large queue dont la nature l'a doté, et qui lui est d'une utilité inappréciable dans ses randonnées à travers les branches...

BERNARD HARRY,
Bibliothèque des jeunes naturalistes,
Éditions Courrier de Saint-Hyacinthe.

L'intention de communication

L'intention de l'émetteur

L'intention de l'émetteur n'est pas explicitement exprimée. Certains indices nous permettent cependant de croire que l'émetteur veut informer:

— le texte est tiré d'un journal ou d'une revue et paraît dans une chronique dont la fonction est habituellement d'informer:
  • références: Courrier de Saint-Hyacinthe, Bibliothèque des jeunes naturalistes;

— le contenu du texte fournit un certain nombre d'informations sur l'écureuil roux: aspects physiques, caractère, lieu où il vit;

— les informations sont précises et plusieurs revêtent un caractère objectif: « L'Écureuil roux est fort répandu dans notre province, d'un brun roux qui tend vers le gris en hiver... ».

Toutefois, l'aspect objectif de cette information est fortement contrebalancé par des indices à caractère expressif très marqués, susceptibles de révéler l'attitude de l'émetteur face à son sujet:

— emploi de noms et d'adjectifs à valeur péjorative: « destructeurs », « effronté », « querelleur », « voleur », « assassin »;

— emploi de comparaisons à valeur péjorative: « c'est un mauvais garnement de la pire espèce »;

— emploi d'expressions qui révèlent un jugement de la part de l'émetteur: « Ce sont là ses moindres défauts »; « Il est aussi, et sans nécessité, voleur... ».

Cependant, il convient de remarquer que jamais l'émetteur ne prend à son compte, de façon évidente, les opinions émises (il n'utilise jamais des expressions comme « je pense », « à mon avis », etc.).

Le texte ne lève jamais l'ambiguïté entre une information objective sur le caractère de l'écureuil roux (rien n'interdit de croire que l'auteur ne décrit pas objectivement son comportement) et une prise de position subjective sur les agissements de l'animal.

Cet exemple permet de voir que l'intention de l'émetteur d'un discours est rarement unique; au contraire, elle est souvent multiple et complexe, combinant à la fois des éléments conscients et inconscients.

L'intention du récepteur

Il est difficile d'identifier l'intention des récepteurs car nous ne connaissons pas la situation dans laquelle ils se trouvent lors de la lecture de ce texte. Toutefois, ce type de texte est normalement lu avec l'intention de s'informer ou simplement avec l'intention de se divertir.

Les rapports émetteur/récepteur

L'identité de l'émetteur

La signature nous révèle l'identité de l'émetteur: Harry Bernard. De plus, nous pouvons déduire qu'il s'agit:

— d'un journaliste chroniqueur: Harry Bernard **du** « Courrier de Saint-Hyacinthe »;

— d'un Québécois: « L'Écureuil roux est fort répandu dans **notre** province »;

— d'un spécialiste: rapprochement avec les autres animaux, précision de la description de l'écureuil;

— d'un moraliste: utilisation de mots et d'expressions à connotation morale (« effronté », « voleur », « assassin »,...; « il en est de lui comme de certains hommes qu'il ne faut pas juger sur l'apparence »).

L'identité du récepteur

Le texte a de nombreux récepteurs car il a paru dans un journal ou une revue. Il est donc impossible d'identifier chacun d'eux. Toutefois, il est possible de dégager des caractéristiques communes à l'ensemble:

— les récepteurs sont probablement des personnes intéressées par les animaux puisqu'ils ont choisi de lire un texte traitant de l'écureuil roux;

— ils sont probablement jeunes car le texte a paru dans la « Bibliothèque des jeunes naturalistes », publication destinée aux jeunes.

Les rapports émetteur/récepteur

Le texte ne révèle aucune marque de rapports personnels entre l'émetteur et les récepteurs. Cependant, le ton général de l'article, la simplicité du lexique, l'utilisation d'un vocabulaire qui s'adresse à l'imagination (« effronté », « mauvais garnement », « museau fureteur », etc.) et les informations rudimentaires qu'il fournit indiquent un souci de la part de l'émetteur de s'adapter à l'âge et au niveau intellectuel de ses récepteurs. Le point de vue moraliste adopté par l'émetteur révèle de plus une certaine attitude paternaliste face aux récepteurs.

Les rapports émetteur/récepteur/référent

Le référent

Le référent de cet article d'information sur l'écureuil roux et certaines de ses caractéristiques est constitué par les animaux, les actions, les objets et

les lieux auxquels le texte renvoie. Cependant, sauf pour le lieu mentionné (notre province), le texte ne renvoie pas à des animaux, des actions et des objets particuliers. Ainsi, l'auteur ne parle pas de **son** écureuil roux mais de tous les écureuils appartenant à cette catégorie. Il en est de même pour les autres éléments mentionnés dans le texte.

Les rapports émetteur/référent

L'émetteur manifeste une certaine connaissance de l'écureuil roux. L'utilisation d'expressions et de comparaisons à valeur péjorative laisse croire que l'émetteur n'entretient pas de rapports très amicaux avec cet animal (cf. intention de l'émetteur).

Les rapports récepteur/référent

Comme ce type de texte s'adresse à plusieurs récepteurs, il n'est pas possible d'identifier l'attitude de ces derniers face à l'écureuil roux. Toutefois, certaines remarques ou certains commentaires de l'émetteur laissent entrevoir que ce dernier se fait une idée de la connaissance et de l'attitude de ses récepteurs à l'égard de cet animal.

1) L'émetteur suppose une assez bonne connaissance des caractéristiques physiques de l'écureuil: « Point n'est besoin de le décrire longuement. Son signalement est dans tous les esprits ».
2) L'émetteur suppose une attitude favorable de ses récepteurs envers le « caractère » de l'animal: « Ces traits jurent avec l'idée qu'on se fait habituellement de l'écureuil ».

L'environnement

Aucun indice du texte ne révèle le lieu, le moment et les conditions dans lesquelles il a été produit. Seules les expressions « Courrier de Saint-Hyacinthe » et « notre province » peuvent nous fournir des informations indirectes sur le contexte dans lequel le texte a été produit.

DISCOURS 3

Montréal le 20 juin 80

Mon cher Paul,

Vite deux mots pour te raconter mon voyage et te donner mes impressions sur ce que j'ai vu

J'ai bien touché cette terre canadienne mardi dernier après un vol sans histoire dans cette ville flottante qu'est le Boeing L'avion était plein et je me suis senti un peu comme les sardines dans leur boîtes.

Dès mon arrivée, rien de comparable à la France; Tout est vaste. Les maisons sont rouges et se ressemblent. La famille où je suis est sympa, mais ils parlent tous avec un drôle d'accent. Jean, mon correspondant, est un gros balèz avec une bonne boulle. Je partage sa piaule et il en fera de même chez moi. Hier, toute la classe est allé visiter le zoo de Granby qui est à 60 bornes de là. Rien de comparable à Vincennes. Nous avons pris le car jaune des écoliers. Tout le trajet s'est fait par autoroute. Leur bagnoles sont chouettes; de vrais mastaudontes. Elles doivent suer au moins 20 l.

J'ai vu des animaux que je connaissais déjà sauf un élan d'Amérique qu'ils appellent orignal. C'était sensas.

Les gars de ma classe tutoient leurs profs. Si je disais tu à Nimbus il en perdrait son poil sur le caillou et me flanquerais 4 heures de colle. J'espère que tu répondras à ma lettre. Salue les copains de ma part. J'ai beaucoup de choses à te lire sur la vie d'ici la prochaine fois

Je te serre la pince

A bientôt. Ton pote Max.

L'intention de communication

L'intention de l'émetteur

L'émetteur exprime clairement ses intentions: « Vite deux mots pour te raconter mon voyage et te donner mes impressions sur ce que j'ai vu ». Cette phrase annonce deux intentions de communication: informer et exprimer des impressions. Toutefois, la lecture du texte nous révèle que l'expression d'impressions domine.

En effet, le texte ne contient que quelques informations objectives: « Je partage sa piaule et il en feras de même chez moi ». « Hier, toute la classe... par autoroute ». Toutes les autres informations sont soit transmises de façon subjective, soit accompagnées de commentaires:

— « J'ai bien touché... dans cette ville flottante qu'est le Boeing. »

— « La famille où je suis est sympa... »

— « Jean, mon correspondant, est un gros balès avec une bonne bouille. »

— « Leurs bagnoles sont chouettes... »

— « L'avion était plein et je me suis sentit un peu comme les sardines dans leur boites. »

— « Les maisons sont rouges et se ressemblent. »

— « J'ai vu des animaux... qu'ils appellent orignal. C'était sensas. »

Cette abondance d'impressions que l'émetteur prend à son compte de façon évidente (utilisation abondante du **je**) et le fait que le texte se présente sous la forme d'une lettre personnelle dont le caractère expressif est habituellement le trait dominant, permettent d'affirmer qu'ici l'intention d'exprimer des impressions prime sur l'intention d'informer.

L'intention du récepteur

Il est difficile d'identifier l'intention du récepteur (Paul) car nous ne connaissons pas la situation dans laquelle il se trouvait lors de la lecture de cette lettre. Toutefois, il est justifié de penser que cette lettre a été lue avec l'intention de s'informer sur le voyage de Max et sur les impressions qu'en retire son ami.

Les rapports émetteur/récepteur

L'identité de l'émetteur

La signature nous révèle l'identité de l'émetteur: Max. De plus, nous pouvons déduire qu'il s'agit:

— d'un étudiant: « Les gars de ma classe... » « Si je disais tu... 4 heures de colle ». De plus, une certaine maîtrise du lexique et de la syntaxe et la présence d'erreurs orthographiques nous révèlent qu'il s'agirait d'un élève de niveau secondaire.

— d'un Français:
  — « rien de comparable à la France »; « rien de comparable à Vincennes »;
  — l'utilisation d'un lexique « argotique »: « sympa », « gros balès », « bonne bouille », « piaule », « 60 bornes », « le car », « sucer au moins vingt litres », « sensas », « 4 heures de colle », « ton pote »;
  — la calligraphie (les formes du **J** majuscule et du **p** minuscule sont des caractéristiques d'une calligraphie européenne).

L'identité du récepteur

La formule d'appel nous révèle l'identité du récepteur: Paul. Comme il fait partie du même groupe d'amis que l'émetteur (« Salue les copains de ma part »), on peut présumer qu'il est à peu près du même âge et qu'il est probablement étudiant et Français.

Les rapports émetteur/récepteur

La formule d'appel et la signature révèlent que Paul et Max sont deux amis: « Mon cher Paul », « Ton pote Max ». Le texte de la lettre ne révèle aucune marque de supériorité ou d'infériorité de l'un envers l'autre. Certaines expressions (« Vite deux mots... », « J'espère que tu répondras... », « J'ai beaucoup de choses à te dire... », « Je te serre la pince », « Ton pote Max »), et la variété de langue utilisée indiquent au contraire des rapports familiers et chaleureux.

Les rapports émetteur/récepteur/référent

Le référent

Le référent de cette lettre qu'informe sur son voyage en « terre canadienne » et sur les impressions que ce voyage suscite, est constitué par les lieux, les objets, les personnes, les animaux et les événements réels auxquels le texte renvoie;

— lieux auxquels le texte réfère: Montréal, terre canadienne, France, piaule, chez moi, Zoo de Granby, autoroutes, Vincennes;

— objets auxquels le texte réfère: Boeing, maisons québécoises, car jaune des écoliers, bagnoles;

— personnes auxquelles le texte réfère: Paul, Jean et sa famille, la classe, Nimbus, les profs québécois, les copains français;

— animaux auxquels le texte réfère: animaux du Zoo, orignal;

— événements auxquels le texte réfère: voyage en avion, arrivée au Canada, installation dans la famille, visite au Zoo.

Les rapports émetteur/référent

Tout au long du texte, l'émetteur manifeste diverses attitudes envers les personnes rencontrées, les lieux fréquentés et les événements vécus:

— étonnement et admiration devant l'étendue du pays, le type de maisons, l'accent québécois, la dimension des voitures, le tutoiement des élèves envers leur profs;

— sympathie à l'égard de Jean et de sa famille;

— critique de l'avion et de son professeur Nimbus;

— amitié pour Paul.

Les rapports récepteur/référent

Ne connaissant pas les réactions de Paul envers les lieux, les objets, les personnes, les animaux et les événements mentionnés dans la lettre de Max, il n'est pas possible d'identifier de façon certaine les rapports que Paul entretient avec ces éléments. Toutefois, certaines remarques ou certains commentaires de l'émetteur peuvent nous laisser entrevoir le degré de connaissance et l'attitude qu'il prête à son récepteur à l'égard du référent. Par exemple, Max sent le besoin de fournir à Paul certaines informations concernant:

— les lieux: « Hier, toute la classe est allé visiter le Zoo de Granby **qui est à 60 bornes de là**»; «**...rien de comparable à la France; tout est vaste**»;

— les objets: «**Les maisons sont rouges et se ressemblent**»; « Leurs bagnoles **sont chouettes; de vrais mastodontes**»;

— les animaux: «... un élan d'Amérique, **qu'ils appellent orignal**»;

— les personnes: « La famille où je suis est sympa, mais **ils parlent tous avec un drôle d'accent.** Jean, **mon correspondant est un gros balès avec une bonne bouille**».

Il est intéressant de constater, par contre, que Max ne sent pas le besoin de fournir des informations sur « Nimbus » puisqu'il s'agit d'une personne connue de Paul.

Nulle part dans la lettre, on ne trouve des expressions du type « tu aurais été étonné », « tu aurais aimé », qui révéleraient l'attitude que Max prête à Paul. Cependant, le choix des informations, le ton général de la lettre et l'amitié qui lie Paul et Max, nous laissent croire que l'attitude de Max envers les événements vécus et les personnes rencontrées serait partagée par Paul.

L'environnement

L'en-tête de la lettre nous révèle de façon précise le lieu et le moment où elle a été écrite: « Montréal le 20 juin 80». On peut, de plus, constater que le contexte géographique et socio-culturel dans lequel se trouvait l'auteur a directement influencé le contenu de sa lettre.

DISCOURS 4

LES HIBOUX

Ce sont les mères des hiboux
Qui désiraient chercher des poux,
De leurs enfants, leurs petits choux,
En les tenant sur les genoux.
Leurs yeux d'or valent les bijoux,
Leur bec est dur comme des cailloux,
Ils sont doux comme des joujoux,
Mais aux hiboux point de genoux!

Votre histoire se passait où?
Chez les Zoulous? Les Andalous?
Ou dans la cabane Bambou?
À Moscou? ou à Tombouctou?
En Anjou ou dans le Poitou?
Au Pérou ou chez les Mandchous?
Hou! Hou!
Pas du tout, c'était chez les fous.

DESNOS ROBERT, **Chantefables et Chantefleurs**, Grund, Paris, 1955, page 54.

L'intention de communication

L'intention de l'émetteur

L'intention de l'émetteur n'est pas explicitement exprimée. Toutefois, certains indices nous permettent de croire que l'émetteur veut s'amuser et amuser en jouant avec les mots. Le texte apparaît à première vue comme une parodie fantaisiste des trucs mnémotechniques utilisés en classe de français:

— le texte utilise de façon évidente les jeux de sonorités: abondance de mots contenant le son **ou**;

— il est construit à partir des cas d'exception de la règle du pluriel des noms en **ou**: hibou, pou, chou, genou, bijou...

Cependant, l'approche humoristique de l'émetteur peut révéler une certaine attitude envers la langue ou révéler une attitude plus critique à l'égard de l'école, voire de la société. De plus, la structure du texte et sa présentation matérielle confirment qu'il s'agit d'un poème. Tout nous porte donc à croire qu'à l'intention initiale de l'émetteur de jouer avec les mots ou d'explorer le langage peut s'ajouter l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et de proposer une certaine vision du monde.

L'intention du récepteur

Il est difficile d'identifier l'intention des récepteurs car nous ne connaissons pas la situation dans laquelle ils se trouvaient lors de la lecture ou de l'audition de ce poème. Toutefois, ce type de texte est normalement lu ou écouté avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage, de se donner une vision du monde ou simplement avec l'intention de se divertir.

Les rapports émetteur/récepteur

L'identité de l'émetteur

La signature nous révèle l'identité de l'émetteur: Robert Desnos. Aucun indice du texte, sauf le fait qu'il ait été écrit par un poète, ne nous révèle explicitement les caractéristiques de l'émetteur:

— absence de pronoms personnels de la première personne qui révéleraient la présence de l'émetteur dans le texte;

— absence de références personnelles.

Cependant, on serait porté à croire que le poème a été écrit par quelqu'un qui possède un certain sens de l'humour.

L'identité du récepteur

Ce texte, de par sa nature, ne s'adresse pas à un récepteur particulier. Les récepteurs de ce texte peuvent être tantôt des lecteurs de Desnos, tantôt des amateurs de poèmes à caractère ludique, ou de simples lecteurs de poésie.

Les rapports émetteur/récepteur

Le texte ne révèle aucune marque de rapports personnels entre l'émetteur et les récepteurs. Il ne contient aucun indice révélant un souci de l'émetteur de tenir compte des récepteurs. Comme l'intention première de l'émetteur de ce texte est de satisfaire son propre besoin d'imaginaire et d'explorer le langage, l'émetteur ne peut qu'espérer que s'établisse, avec ses récepteurs éventuels, un rapport de complicité les invitant à partager son intention.

Les rapports émetteur/récepteur/référent

Le référent

Les lieux, les personnages, les objets et les événements mentionnés dans le texte renvoient à un univers imaginaire créé par l'auteur:

— lieux auxquels le texte réfère: chez les Zoulous, les Andalous, dans la cabane Bambou, Moscou, Tombouctou, Anjou, Poitou, Pérou, chez les Mandchous, chez les fous;

— personnages auxquels le texte réfère: les mères hiboux et les enfants hiboux;

— objets auxquels le texte réfère: poux, bijoux, cailloux, joujoux;

— événements auxquels le texte réfère: recherche de poux par les mères hiboux.

De plus, les expressions « hiboux, poux, choux, genoux, bijoux, cailloux et joujoux » réfèrent à la règle du pluriel des noms en **ou**.

Les rapports émetteur/référent

L'émetteur semble manifester un certain amusement devant l'univers imaginaire qu'il a créé. De plus, on peut croire que l'émetteur manifeste une attitude critique envers l'école, voire la société, en utilisant de façon parodique un truc mnémotechnique employé en classe de français.

Les rapports récepteur/référent

Comme ce type de texte s'adresse à plusieurs récepteurs, il n'est pas possible d'identifier l'attitude de ces derniers envers l'univers créé par l'auteur. Toutefois, il est évident que l'auteur souhaite que les récepteurs partagent la même attitude que la sienne à l'égard de cet univers imaginaire.

Par contre, il est à noter que le récepteur qui ne connaîtrait pas la règle grammaticale à laquelle le texte réfère ne saisirait pas une dimension importante du texte.

L'environnement

Aucun indice du texte ne révèle le lieu, le moment et les conditions dans lesquelles le poème a été produit. Toutefois, comme il s'agit d'un texte littéraire d'un auteur connu, certaines informations sur sa vie (biographie), son œuvre (bibliographie) et l'environnement socio-culturel dans lequel il a vécu (courants littéraires, politiques, idéologiques) peuvent nous renseigner sur le contexte dans lequel le poème a été produit.

CHAPITRE DEUXIÈME

L'habileté à communiquer

« La langue maternelle est un instrument de communication personnelle et sociale. Le rôle de la classe de français, tant au primaire qu'au secondaire, est de développer chez l'élève l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. Amener l'élève à savoir lire et écouter, à savoir écrire et parler, est le premier but de l'enseignement du français. »[1] Le but de l'enseignement du français est donc défini en termes d'habiletés et non en termes de connaissances. Pourquoi cette primauté accordée à l'habileté ? Le programme, à cet égard, ne fait qu'affirmer ce qu'ont toujours proposé les programmes précédents et ce qui a toujours constitué les attentes de notre société: l'enseignement du français doit apprendre aux élèves à lire et à écouter, à écrire et à parler ou, en d'autres mots, à être capable d'utiliser la langue à différentes fins et dans différentes situations.

COMPRENDRE ET PRODUIRE UN DISCOURS

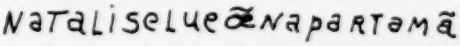
L'analyse du circuit de la communication[2] met en évidence les éléments actifs de ce circuit que sont l'émetteur et le récepteur. L'habileté à communiquer oralement ou par écrit ne peut donc se décrire qu'en explicitant le rôle du récepteur, **comprendre un discours,** et le rôle de l'émetteur, **produire un discours.**

A. Comprendre un discours ou reconstruire le message

Les dizaines de phrases imprimées sur une grande feuille de papier ne deviennent message que lorsqu'un lecteur leur donne du sens. Autrement dit, il n'y a pas de message sans l'activité d'un lecteur (ou d'un auditeur) dont le rôle est de reconstruire le message transmis dans et par les phrases du discours.

Cette reconstruction consiste d'abord à donner du sens aux mots, aux groupes de mots et aux phrases. Cela suppose que le lecteur ou l'auditeur connaît la langue et son fonctionnement, et applique ses connaissances aux signes qu'il voit ou qu'il entend. Face à la série de signes:

« Nathalie s'est loué un appartement! »



un récepteur anonyme mais connaissant le français comprend qu'un être animé, humain, de sexe féminin et portant le prénom cité, occupera un appartement (et non une maison) en tant que locataire (et non en tant que propriétaire). Seules les connaissances que le récepteur a de la langue et de son fonctionnement lui permettent ce premier décodage nécessaire.

Ces connaissances concernent le lexique, la morphologie, la syntaxe, mais elles concernent également la logique qui régit l'articulation de certains discours. Par exemple, le discours narratif (dans lequel on raconte) s'organise en fonction de la logique « avant-pendant-après » et de celle de « cause-conséquence ». La connaissance de cette logique, comme la connaissance de la syntaxe ou du lexique, constitue pour le récepteur un moyen de donner du sens au discours.

Mais ce premier décodage est insuffisant: le récepteur doit interpréter la phrase en tenant compte de la situation où elle a été émise. Imaginons que la phrase citée est dite par la mère de Nathalie à son amie, que cette amie sait que Nathalie a dix-huit ans et que sa mère ne veut pas qu'elle quitte la maison paternelle, etc. Dans cette situation de communication, le message ne sera pas le fait que Nathalie se soit loué un appartement, mais quelque chose comme « Ma fille me quitte malgré moi! » ou même « J'ai de la peine: ma fille me quitte malgré moi! ». Le récepteur qui ne s'en tiendrait qu'à ce que lui révèlent les mots n'aurait pas compris le discours entendu.

Voici un autre exemple qui illustre combien l'habileté à comprendre un discours exige que le récepteur tienne compte de la situation de communica-

1 **Programme de français,** « Orientations générales ».

2 Tout le premier chapitre de cette partie est consacré à cette analyse.

tion dans lesquelles ce discours est produit. Soit le texte suivant:

Les Canadiens français (...) ne sont que les restes d'une ancienne colonisation et sont destinés à être pour toujours isolés dans un monde anglo-saxon. Quoi qu'il puisse arriver, quel que soit le gouvernement qui sera établi sur eux, britannique ou américain, ils ne peuvent entrevoir aucun espoir pour leur nationalité.[1]

Ce texte a tout le sens qu'on veut bien lui donner, mais le récepteur qui « sait lire » doit absolument tenir compte qu'il s'agit d'un extrait, d'un extrait d'un rapport, du rapport Durham, rapport publié en 1839, à peine quelques mois après la fin des troubles de 1837, après l'échec des Patriotes... et qu'il s'agit d'un extrait cité dans un ouvrage d'histoire, de Mason Wade[1], publié en 1955... Celui qui sait qui fut Durham et quel historien est Wade, et qui en tient compte en lisant l'extrait cité, peut alors donner à cet extrait tout le sens que l'historien a voulu lui donner en le plaçant dans son histoire du Québec.

Les deux exemples cités montrent que **l'habileté à lire et à écouter consiste à être capable de reconstruire le message d'un discours en tenant compte du fonctionnement de la langue et des discours et en tenant compte des composantes de la situation de communication.**

Autres aspects de l'habileté à comprendre un discours

Reconstruire le message d'un discours en tenant compte des composantes de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours constitue l'activité fondamentale de l'habileté à comprendre un discours. À cette activité fondamentale, il s'en ajoute d'autres dont l'importance est proportionnelle au degré de maîtrise qu'on a développée ou qu'on veut développer. Ces autres activités sont les suivantes:

— Anticiper le message du discours et en modifier ou non son interprétation au cours de la lecture ou de l'écoute;

— Objectiver soi-même le discours et juger de la pertinence du choix et de l'organisation de ses éléments;

— Fournir, s'il y a lieu, une rétroaction selon les exigences de la situation de communication.

Anticiper le message

Pour comprendre un discours, le récepteur fera un certain nombre d'opérations, dont celle d'anticiper le message au fur et à mesure que se déroulent la lecture ou l'écoute. On peut décrire cette activité de la façon suivante:

— Un récepteur lit ou entend un premier segment de phrase et, en même temps anticipe une suite à ce premier segment. Exemple: quand un lecteur a lu l'expression « Au cours de... », il s'attend à ce que la suite parle de temps ou d'action et soit faite d'un groupe nominal: « au cours de l'hiver », « au cours de la promenade ».

— Quand le récepteur lit ou entend la suite du premier segment, il donne du sens à ce deuxième segment en tenant compte du premier, et, en même temps, il anticipe une suite à ces deux segments.

— Quand le récepteur lit ou entend la suite, il réinterprète tout ce qu'il a lu ou entendu précédemment et anticipe de nouveau une suite.

C'est en procédant ainsi qu'un récepteur reconstruit tout le message d'un discours. Sa capacité d'anticiper est déterminante dans son habileté à comprendre un discours: plus cette capacité est grande, plus il lit ou écoute avec efficacité.

La capacité d'anticiper dépend de la connaissance du sujet traité, du lexique, de la syntaxe, des éléments prosodiques et du fonctionnement des discours. Par exemple, les connaissances acquises sur la structure du conte permettent d'anticiper des péripéties. De même, la reconnaissance des marques de l'intention de l'émetteur, dès le début d'un message publicitaire, permet d'anticiper le ton général de la suite. La capacité d'anticiper est étroitement liée à l'habileté à tenir compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.

Objectiver soi-même le discours

L'habileté à comprendre un discours suppose la capacité d'objectiver soi-même le discours lu ou écouté, c'est-à-dire la capacité de prendre un certain recul devant le discours. Cette opération peut se faire en cours de lecture ou d'écoute; elle amène le récepteur à juger de la pertinence du choix et de l'organisation des éléments. C'est ainsi qu'un lecteur, tout en lisant, observe que telle phrase aurait pu être formulée autrement, que telle affirmation est contraire à ce qu'il pense et que tel accord est correctement fait ou non.

La capacité d'objectiver soi-même un discours dépend des connaissances que l'on a du réel et des connaissances que l'on a du fonctionnement de la langue et des discours. Ces connaissances permettent de poser des jugements sur la vérité ou la vraisemblance de ce que l'on entend ou de ce qu'on lit.

1 WADE MASON, **Les Canadiens français**, Éditions Cercle du Livre de France, Montréal, tome 1, 1966.

Elles permettent également de porter des jugements sur l'adéquation entre l'intention de l'émetteur et le discours, entre la norme orthographique et les mots du texte, etc.

Fournir une rétroaction

La capacité de fournir une rétroaction n'est pas, à proprement parler, directement rattachée à l'habileté à comprendre un discours. Elle en est plus une manifestation qu'autre chose. Cependant, certaines situations, comme la conversation et la réponse à une lettre personnelle, peuvent exiger du récepteur qu'il fournisse une rétroaction en s'appuyant sur la compréhension qu'il a du discours lu ou entendu. Pour ce faire, il peut être amené à poser des questions sur la vérité ou la vraisemblance de ce qu'il a lu ou entendu, à demander le sens d'un mot inconnu, ou à reformuler le message reçu pour que l'émetteur confirme ou non le sens des mots qu'il a utilisés. Ce type de rétroaction est plus directement lié à la compréhension en ce sens qu'il contribue, comme la capacité d'anticiper et d'objectiver, à assurer une meilleure compréhension du discours.

B. Produire un discours ou choisir les mots et les phrases

Si le rôle essentiel du récepteur est de « reconstruire le message », il ne serait pas abusif d'affirmer que le rôle de l'émetteur est de « construire un message » en utilisant comme matériaux les mots et les phrases.

Mais, par expérience, on sait que cette utilisation ne peut se faire sans respecter un ensemble de conventions et de règles que l'usage impose. Par exemple, on ne peut constamment donner aux mots de la langue d'autres sens que ceux que l'usage leur attribue généralement ou le faire sans tenir compte de ces sens : agir ainsi compromettrait la communication elle-même. Ce qu'on dit du sens des mots, on peut le dire des règles qui régissent l'articulation des mots entre eux et des phrases entre elles, et des règles qui régissent l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale ou les éléments prosodiques.

D'autre part, tout en étant soumis aux contraintes du code, l'émetteur doit tenir compte, dans le choix de ses mots et de ses phrases, de la situation de communication. Une des composantes clés de la situation de communication est l'intention de l'émetteur. Selon qu'on veut informer, inciter, exprimer ses sentiments, explorer le langage, on choisit et on organise différemment les mots et les phrases pour ainsi constituer autant de discours différents.

Le récepteur du message constitue une autre composante importante. Pour illustrer l'importance de cette composante, on peut reprendre l'exemple exploité au chapitre précédent. Si la mère de Nathalie, au lieu de s'adresser à son amie, s'adresse à quelqu'un qui ne connaît pas le désaccord entre la mère et la fille, elle ne peut se limiter à dire « Nathalie s'est loué un appartement » pour traduire la peine que cela lui cause : l'habileté à communiquer exigerait que la mère tienne compte de la connaissance que ce récepteur aurait des rapports entre elle et sa fille.

Les exemples cités suffisent à montrer que **l'habileté à écrire et à parler consiste à être capable de choisir et d'organiser les mots et les groupes de mots en tenant compte du fonctionnement de la langue et des discours, et en tenant compte des composantes de la situation de communication.**

Autres aspects de l'habileté à produire un discours

Choisir et organiser les mots et les phrases en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours constituent l'activité fondamentale de l'habileté à produire un discours. À cette activité fondamentale, il s'en ajoute d'autres dont l'importance est proportionnelle au degré de maîtrise qu'on a développée ou qu'on veut développer. Ces autres activités sont les suivantes :

— objectiver soi-même certains aspects du discours qu'on produit ;

— tenir compte de la rétroaction pour modifier ou non son discours.

Objectiver soi-même

L'habileté à produire un discours exige, entre autres, que l'émetteur puisse objectiver lui-même certains aspects de son discours pour le modifier au besoin. Lors de la production, l'émetteur doit être capable de prendre un certain recul vis-à-vis de son discours pour juger de la pertinence du choix et de l'organisation des éléments. C'est ce qui explique, par exemple, qu'un scripteur s'arrête momentanément d'écrire pour vérifier l'orthographe d'un mot, modifier la structure d'une phrase, réécrire un paragraphe, etc. C'est également ce qui explique, par exemple, qu'un locuteur commence une phrase puis l'abandonne pour dire les choses autrement ou pour en modifier le sens.

La capacité de l'émetteur d'objectiver lui-même son discours dépend des connaissances qu'il a de la langue et de ses rapports avec la situation de communication. Ces connaissances lui permettent de porter un jugement sur l'adéquation entre son intention de communication et le discours qu'il

produit, entre la norme orthographique et les mots qu'il écrit, etc.

Tenir compte de la rétroaction

La rétroaction est la réaction verbale et non verbale du récepteur au discours produit. Comme dans le cas de la compréhension, l'aptitude à tenir compte de la rétroaction n'est pas directement liée à l'habileté à produire un discours. C'est de façon indirecte que la rétroaction contribue à assurer la production du discours, notamment lors d'une communication orale. Ainsi, les réactions d'intérêt ou d'indifférence, de fatigue, d'approbation ou de désapprobation, si elles sont bien perçues de la part de l'émetteur, peuvent entraîner une modification du discours et contribuer à une transmission plus efficace du message.

C. L'option pédagogique du programme quant au développement de l'habileté à communiquer

Le programme de français du cours secondaire retient le développement de l'habileté à communiquer comme l'un des buts poursuivis par l'enseignement de la langue maternelle. La description de l'habileté à comprendre et à produire un discours fait constamment ressortir le rapport étroit entre la langue et la situation de communication. C'est pourquoi l'une des options pédagogiques fondamentales du programme est de proposer l'apprentissage simultané des composantes de la situation de communication et des éléments du fonctionnement de la langue et des discours. Pour cela, il propose, pour chacun des degrés du secondaire, des activités qui tiennent compte de ces deux aspects. Pourquoi avoir déterminé que ces deux types d'activités doivent se vivre simultanément? Pourquoi n'avoir pas proposé un programme qui aurait mis l'accent, au premier cycle, par exemple, sur les apprentissages linguistiques et, au second cycle, sur leur intégration à la situation de communication? Plusieurs raisons peuvent justifier ce choix. La première, déjà mentionnée ci-haut, c'est le lien entre la description de l'habileté à communiquer et le but de la classe de français, but que doit viser chacun des niveaux d'enseignement. Privilégier, pour certains degrés, le fonctionnement de la langue et des discours, c'est privilégier une seule composante de la situation de communication – le code – et nier le lien étroit qui existe entre la langue, le discours et la situation de communication.

Le processus d'apprentissage retenu par le programme impose également la nécessité de travailler à la fois sur la situation de communication et le fonctionnement de la langue et des discours. Ce processus, qui découle du but choisi, exige que l'élève fasse des pratiques de discours, c'est-à-dire qu'il soit placé dans des situations où il aura effectivement à comprendre et à produire des discours afin de développer son habileté à communiquer.[1]

Enfin, certaines lois de l'apprentissage militent en faveur du choix proposé par le programme. En effet, on apprend mieux quand on perçoit la signification de ce qu'on apprend. Ainsi, on favorise une meilleure maîtrise du fonctionnement de la langue et des discours si l'élève a l'occasion de percevoir le pourquoi des ressources et des contraintes du code linguistique et s'il a l'occasion d'en éprouver l'efficacité dans des situations qui les justifient. L'utilisation de la langue dans des contextes significatifs contribue à mieux assurer la réflexion menée sur celle-ci et vice versa. C'est pourquoi le programme postule, pour chacun des degrés du secondaire, ce va-et-vient continu entre la situation de communication et le fonctionnement de la langue et des discours.

D. Grille relative à la production d'un discours

La grille qui suit fait l'inventaire, dans une situation de production, des questions que pourrait se poser un émetteur qui voudrait tenir compte des diverses composantes de la situation de communication. Cette grille ne rend certes pas compte de l'aspect dynamique de la communication mais elle met en évidence ce que l'émetteur fait consciemment et inconsciemment, tout au cours de sa production. Le maître qui voudrait l'utiliser devrait l'adapter aux objectifs qu'il poursuit et aux capacités de ses élèves.

J'ai à communiquer un message à quelqu'un.
Intention - Quelle est mon intention de communication? - Y a-t-il des éléments de la situation de communication qui peuvent m'amener à nuancer ou à modifier mon intention initiale?
Récepteur/référent - Identité: Qui sera le récepteur de mon discours? a) Unique: - Sexe? - Nationalité? - Âge? - Profession? - Statut social? - Caractère? - Son vécu?

1 Voir la 3e partie qui traite du processus d'apprentissage et de ses liens avec le développement de l'habileté à communiquer.

b) Multiple:
- Sexe ?
- Nationalité ?
- Âge ?
- Profession ?
- Statut social ?
- Dynamique du groupe ?
- Son vécu ?

- Quelle connaissance a-t-il de la langue ?
- Quelle attitude a-t-il à l'égard de la langue ?
- Quelle connaissance a-t-il du référent ?
- Quelle attitude a-t-il envers le référent ?
- Quels sont ses besoins cognitifs ?
- Quels sont ses besoins affectifs ?
- Quel est le type de rapports que le récepteur entretient avec moi (positifs, neutres, négatifs, professionnels, hiérarchiques, amicaux, etc.) ?

Émetteur

- Quelle est ma connaissance du référent ?
- Quelle est mon attitude envers le référent ?
- Quel est le type de rapports que j'entretiens avec le ou les récepteurs ?

Environnement

- Dans quel lieu et dans quelles conditions le discours sera-t-il produit ou transmis ?
- Dans quel lieu et dans quelles conditions le discours sera-t-il reçu ?
- À quel moment le discours sera-t-il produit ou transmis ?
- À quel moment le discours sera-t-il reçu ?
- Quelle forme conviendrait le mieux à la situation (lettre, exposé, diaporama, etc.) ?

Formulation du discours

- Compte tenu de mon intention de communication et des caractéristiques de la situation, comment vais-je organiser mon discours (lexique, syntaxe, variété de langue, type de discours, etc.) ?

E. Grille relative à la compréhension d'un discours

La grille qui suit fait l'inventaire, dans une situation de compréhension, des questions que pourrait se poser un récepteur qui voudrait tenir compte des diverses composantes de la situation de communication. Cette grille ne rend certes pas compte de l'aspect dynamique de la communication mais elle met en évidence ce que le récepteur fait consciemment et inconsciemment, durant ou après la lecture ou l'écoute du discours. Le maître qui voudrait l'utiliser devrait l'adapter aux objectifs qu'il poursuit et aux capacités de ses élèves.

Je lis ou j'écoute un discours.

Sujet

- Le sujet du discours est-il annoncé ?
- Le discours traite-t-il du sujet annoncé ?
- Le discours aborde-t-il des sujets étrangers au sujet annoncé ?
- Peut-on justifier ces écarts du sujet ?

Intention de l'émetteur

- L'intention de l'émetteur est-elle annoncée ?
- Si non, quelle(s) intention(s) peut-on dégager du discours ?
- Si oui, le discours manifeste-t-il d'autres intentions que celle annoncée (conscientes, inconscientes, vraies, fausses) ?

Rapports émetteur/récepteur

- Ce que je sais de l'émetteur m'aide-t-il à comprendre le discours ? Serait-il pertinent que je m'informe sur l'émetteur ou que je le connaisse mieux ?
- Le discours me fournit-il des informations sur l'identité de l'émetteur, de façon explicite ? de façon implicite ? Lesquelles ?
- Le discours m'est-il personnellement adressé ? Si oui, à quoi le reconnais-je ? Sinon, pourquoi ai-je à le lire ou à l'écouter ? L'intention de l'émetteur et le type de discours correspondent-ils à mon intention de lecture ou d'écoute ?
- Si le discours s'adresse à un type de récepteur plutôt qu'à moi personnellement, de quelle façon puis-je appartenir à ce type de récepteur ? Le discours me fournit-il des informations explicites sur le type de récepteur auquel il est adressé ? Des informations implicites ?
- Le discours me fournit-il des informations explicites sur le type de rapports qui existeraient entre moi et l'émetteur ? Entre les récepteurs possibles et l'émetteur ? Ces informations sont-elles explicites ? Implicites ?

Rapports émetteur/récepteur/référent

- Quelles informations d'ordre référentiel me sont fournies dans le discours sur les personnes, les lieux, les objets, les événements, etc.?
- Quel degré de connaissance du référent l'émetteur manifeste-t-il?
- Quelle attitude l'émetteur manifeste-t-il envers le référent? Quels éléments du discours me révèlent cette attitude?
- Si le discours m'est personnellement adressé, l'émetteur tient-il compte de la connaissance que j'ai du référent? Si le discours ne m'est pas personnellement adressé, quelle connaissance du référent l'émetteur semble-t-il attribuer au type de récepteur à qui il l'adresse? Quels éléments du discours me fournissent des informations à ce sujet?
- Si le discours m'est personnellement adressé, l'émetteur tient-il compte de mon attitude envers le référent? Si le discours ne m'est pas personnellement adressé, quelle attitude envers le référent l'émetteur semble-t-il attribuer au type de récepteur à qui il l'adresse? Quels éléments du discours me fournissent des informations à ce sujet?

Environnement

- Que sais-je des conditions dans lesquelles le discours est produit ou a été produit? Le discours me fournirait-il des informations sur ces conditions? Sinon, serait-il pertinent que je connaisse les circonstances de temps ou de lieu, le contexte socio-culturel, etc.? La connaissance de ces conditions de production influence-t-elle la compréhension du discours? Le discours fournit-il des informations sur les conditions dans lesquelles il sera lu ou écouté?
- L'environnement (circonstances de temps et de lieu, contexte, etc.) dans lequel je lis ou j'écoute influence-t-il ma compréhension du discours?

Langue et discours

- Est-ce que la langue utilisée permet de traduire l'intention de l'émetteur?
- Est-ce que la langue utilisée permet de préciser, de nuancer ou d'expliciter l'intention de l'émetteur?
- Est-ce que la langue utilisée tient compte de la connaissance que le récepteur a du référent (définitions, explicitations, périphrases, etc.)?
- Est-ce que la langue utilisée tient compte des rapports qui existent entre l'émetteur et le récepteur (variété de langue)?
- Est-ce que la langue utilisée tient compte de l'intérêt du récepteur (stylistique, structure)?
- Est-ce que la forme de discours choisie (lettre, exposé, diaporama, etc.) est appropriée, compte tenu de l'intention de communication initiale du sujet?
- Est-ce que le discours répond adéquatement à l'intention de communication initiale?

TROISIÈME PARTIE

Le processus d'apprentissage et l'enseignement du français langue maternelle

Présentation de la troisième partie

Cette partie vise avant tout à expliquer le processus qui régit le développement des habiletés langagières et à illustrer son application en classe. Les informations qu'on y trouve complètent ou précisent celles que donne déjà le programme lui-même. Le programme et le guide apportent donc un certain nombre de réponses à des questions comme:

— Quel est le processus d'apprentissage à appliquer dans l'enseignement du français?

— Qu'est-ce qu'une pratique de compréhension? Qu'est-ce qu'une pratique de production?

— À quelles conditions une pratique serait-elle pédagogiquement efficace?

— Qu'est-ce que l'objectivation de la pratique?

— Quelles sont les différentes formes que peuvent prendre les activités d'objectivation?

— Qu'est-ce qu'acquérir des connaissances?

— Quelle est la place des connaissance dans le processus d'apprentissage retenu pour l'enseignement du français?

— Quelle est la différence entre une activité d'objectivation de la pratique et une activité d'acquisition de connaissances?

— À quelles conditions une stratégie d'objectivation serait-elle pédagogiquement efficace?

— À quelles conditions une stratégie d'acquisition de connaissances serait-elle pédagogiquement efficace?

— Quels sont les types de stratégie d'acquisition de connaissances que propose le programme?

— Comment s'actualisent les différentes activités d'apprentissage?

— Quel est le rôle et la place de la terminologie dans l'apprentissage du français au secondaire?

— Quelle terminologie est utile ou nécessaire?

INTRODUCTION

Le processus d'apprentissage

L'objectif de l'enseignement du français est le développement de l'habileté à communiquer oralement et par écrit. Un tel objectif a des conséquences sur le processus d'apprentissage. Ce processus serait autre si l'objectif du cours de français était uniquement de développer des connaissances. Au cours de français, le processus d'apprentissage doit respecter les règles ou les lois qui régissent le développement d'une habileté et tenir compte non seulement de ce qu'est la langue mais aussi de ce que signifie communiquer oralement et par écrit. Les pages qui suivent expliquent comment se développe une habileté et comment, dans le programme, ce processus d'apprentissage a été concrétisé.

Quelles sont les règles ou les lois qui régissent le développement d'une habileté?

Pour dégager les principales règles qui régissent le développement d'une habileté, il suffit de faire l'analyse de sa propre expérience. Quiconque a développé une habileté comme conduire une voiture, skier, jouer aux échecs, reconnaîtra qu'il n'aurait pas développé cette habileté s'il n'était jamais passé à l'action. L'habileté ne commence à se développer que lorsqu'on déplace effectivement une voiture, qu'on glisse sur une pente enneigée ou qu'on affronte un joueur. Autrement dit, l'habileté se développe quand on est placé dans une situation où on doit tenir compte des conditions dans lesquelles s'exerce généralement l'habileté visée. C'est ce qu'on désigne par le mot **pratique.** Tous ceux et celles qui ont développé une habileté savent également qu'il est nécessaire non seulement de multiplier les pratiques mais aussi de les varier. **Le nombre et la variété** des pratiques sont des facteurs déterminants dans le degré de maîtrise visé par l'apprenti.

Si une habileté se développe par des pratiques nombreuses et variées, elle se développera mieux, plus facilement et plus rapidement si on s'observe, si on analyse son action, si on explique ce qu'on fait, si on évalue l'efficacité de tel ou tel geste... En somme, l'habileté se développe mieux, plus facilement et plus rapidement quand on objective sa pratique. Le rôle d'un instructeur consiste justement à aider l'apprenti à objectiver sa pratique. La pratique et l'objectivation de la pratique constituent les deux principales règles régissant le développement d'une habileté.

Enfin, tous reconnaissent l'utilité et parfois la nécessité de recourir aux connaissances de ceux qui maîtrisent l'habileté qu'on veut développer. Ces connaissances constituent pour l'apprenti de précieux instruments qui lui permettent d'améliorer ses pratiques et de mieux les objectiver.

On peut donc globalement affirmer que **la pratique, l'objectivation de la pratique et l'acquisition de connaissances** constituent les trois éléments du processus qui régit le développement d'une habileté. Ce processus s'applique au développement de l'habileté à communiquer oralement et par écrit. Les pages qui suivent visent à expliquer comment ce processus s'applique à la classe de français.

CHAPITRE PREMIER

Comment le programme concrétise-t-il le processus d'apprentissage propre au cours de français?

Pratiques de compréhension (lire et écouter) et pratiques de production (écrire et parler)

L'habileté à communiquer oralement et par écrit s'actualise à travers les quatre activités connues: lire, écouter, écrire et parler.[1] Les deux premières activités sont des activités de compréhension. Les deux dernières sont des activités de production. C'est ce qui explique qu'on puisse parler de « pratiques de compréhension » et de « pratiques de production ».

Il y a pratique quand l'apprenti agit dans une situation qui est ou qui reproduit celle dans laquelle généralement s'exerce l'habileté à développer. Appliqué au développement des habiletés langagières, cela signifie qu'il y a pratique de compréhension ou de production chaque fois que l'élève est placé dans une situation de communication. Ainsi l'élève ferait une activité de pratique de compréhension chaque fois qu'il lirait ou écouterait un discours pour la ou les raisons pour lesquelles généralement on lit ou on écoute un discours. Et il y aurait pratique de production chaque fois que l'élève formulerait un message oral ou écrit avec les intentions pour lesquelles généralement on formule un tel message. Mais, dans la vie, on lit, on écoute, on parle et on écrit dans un grand nombre de situations différentes et pour un très grand nombre de raisons différentes. Un programme d'apprentissage ne peut proposer de faire vivre aux élèves toutes les situations dans lesquelles ils auront à exercer leur habileté à communiquer.

Pour déterminer les situations de communication qui serviront de pratiques de compréhension et de pratiques de production, il faut tenir compte des objectifs généraux de l'enseignement du français au secondaire. Globalement, ces objectifs indiquent que la classe de français doit rendre les élèves capables de comprendre et de produire **différents discours propres à répondre à leurs principaux besoins de communication personnelle et sociale.** Quels sont ces principaux besoins? Quels sont ces discours?

Les principaux besoins de communication personnelle et sociale

Dans l'activité humaine, les besoins fondamentaux de communication correspondent aux besoins de connaître et de faire connaître, d'agir et de faire agir, de se connaître et de connaître les autres, de s'exprimer, de se donner une vision du monde, etc. C'est donc dire que si les élèves sont placés dans des situations où ils auront à lire ou à écouter des discours

- avec l'intention de s'informer sur un sujet,
- avec l'intention de connaître les goûts, les sentiments et les opinions de quelqu'un,
- avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser,
- avec l'intention de satisfaire leur besoin d'imaginaire, d'explorer le langage, de se donner une vision du monde,

et s'ils sont placés dans des situations où ils auront à formuler des messages oraux ou écrits

- avec l'intention d'informer quelqu'un sur un sujet,
- avec l'intention d'exprimer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions,
- avec l'intention de satisfaire leur besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de donner leur vision du monde,

les élèves feront des pratiques de compréhension et de production propres à répondre à leurs principaux besoins de communication personnelle et sociale. Toutes les pratiques de compréhension et de production que les élèves feront au cours secon-

1 La 2e partie intitulée « L'habileté à communiquer et l'enseignement du français » explicite ce que signifie savoir lire, écouter, écrire et parler.

daire s'organiseront en fonction de quatre intentions de lecture et d'écoute, et de trois intentions d'écriture et de parole.

Les différents discours

Les situations de communication s'actualisent dans différents discours: discussion, débat, exposé, conférence, lettre, article, éditorial, roman, poème, pièce de théâtre, etc. L'intention de communication et la forme de discours permettent de mieux décrire les situations de communication et de reconnaître, par exemple, que « faire un exposé oral avec l'intention d'informer » et « écrire un article avec l'intention d'informer » sont deux situations de communication différentes. Les formes de discours constituent donc un moyen de préciser davantage les pratiques de compréhension et de production à faire faire aux élèves. La distribution des discours selon les degrés peut alors tenir compte de l'âge des élèves de sorte que, par exemple, en 1re secondaire, les élèves pourraient être placés dans une situation où ils auraient à lire des récits d'aventures et non des romans sociologiques. Les tableaux qui suivent présentent les différents discours qui sont objets des pratiques de chaque degré.

TABLEAU DES DISCOURS RETENUS POUR LES PRATIQUES DE COMPRÉHENSION

Degrés	Littéraires	Non littéraires
Première secondaire	- Récits d'aventures. - Poèmes à caractère ludique.	- Articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse. - Modes d'emploi ou instructions. - Exposés à caractère expressif.
Deuxième secondaire	- Courts romans d'aventures ou de science-fiction. - Poèmes à caractère expressif.	- Faits divers. - Règles de jeux. - Exposés à caractère expressif.
Troisième secondaire	- Contes. - Poèmes.	- Documentaires, chroniques ou articles de revue. - Textes d'invitation. - Entrevues visant à faire connaître une personnalité.
Quatrième secondaire	- Nouvelles littéraires. - Pièces de théâtre. - Poèmes.	- Articles de journal ou de revue à caractère analytique. - Messages publicitaires. - Lettres d'opinions.
Cinquième secondaire	- Romans. - Poèmes.	- Reportages. - Contrats. - Éditoriaux ou articles critiques.

TABLEAU DES DISCOURS RETENUS POUR LES PRATIQUES DE PRODUCTION	
Première secondaire	— Exposés oraux à caractère informatif. — Exposés oraux et textes à caractère expressif. — Récits d'aventures centrés sur un événement.
Deuxième secondaire	— Comptes rendus oraux d'événements. — Exposés et textes à caractère expressif. — Récits d'aventures comportant plus d'un événement.
Troisième secondaire	— Exposés oraux à caractère informatif. — Exposés oraux et textes visant à faire connaître son opinion. — Contes.
Quatrième secondaire	— Exposés oraux à caractère informatif. — Lettres d'opinions. — Textes s'apparentant à la nouvelle littéraire.
Cinquième secondaire	— Exposés oraux à caractère informatif. — Exposés oraux et textes visant à faire connaître son opinion. — Textes s'apparentant à la nouvelle littéraire.

La présentation des pratiques dans le programme[1]

Pour chaque degré du cours secondaire, la partie « Contenus d'apprentissage » énumère les pratiques de compréhension et les pratiques de production à faire faire en classe au cours d'une année scolaire. Voici un exemple tiré des contenus d'apprentissage de 5e secondaire. L'exemple est commenté afin de faire ressortir les informations générales que fournissent ces pages du programme.

Pour chaque type de pratique, le texte du programme :

— indique s'il s'agit de l'oral ou de l'écrit (écouter / lire) ;

— signale qu'il y a lieu de faire plusieurs pratiques au cours de l'année : écouter **des** reportage**s**, lire **des** contrat**s**,... ;

— indique la forme de discours à privilégier : reportages, contrats, romans,... ;

— précise avec quelle intention de communication chaque pratique sera faite.

Il appartient au maître de décider des stratégies qui permettront de concrétiser les pratiques retenues au programme de chaque degré.

1 La 1re partie intitulée « Présentation du programme de français du cours secondaire » explique de façon détaillée comment les contenus d'apprentissage sont présentés dans le programme.

Pratiques de compréhension
PLACER LES ÉLÈVES DANS DES SITUATIONS QUI LEUR PERMETTENT DE :
— **Écouter** des reportages avec l'intention de s'informer sur un sujet d'actualité ;
— **Lire** des contrats avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser ;
— **Lire** des éditoriaux ou des articles critiques avec l'intention de s'informer sur les opinions de quelqu'un ;
— **Lire** des romans avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde ;
— **Écouter** ou **lire** des poèmes avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Pratiques et pratiques

L'élève qui lit un texte avec le seul motif de répondre au questionnaire qui l'accompagne fait-il une pratique de compréhension ? Cet élève fait une pratique mais une pratique qui ne correspond pas à ce que le programme définit comme pratique : « Répondre à un questionnaire portant sur le texte »

n'est pas une des intentions de communication retenues pour développer les habiletés langagières. Le questionnaire portant sur le texte peut être un moyen de faire objectiver les pratiques de compréhension ou de production, mais il ne permet pas une pratique au sens défini par le programme.

La mise en situation et la réalisation

Si le programme indique pour chaque degré les intentions de communication et les discours autour desquels doivent s'organiser les pratiques, il n'indique pas comment s'actualiseront ces pratiques. En effet, l'organisation des pratiques dépend du style d'enseignement de chaque maître, de la relation maître-élève qu'il établit en classe, du groupe d'élèves à qui il enseigne et des ressources dont il dispose. On peut néanmoins signaler que chaque pratique comprend au moins deux étapes : la mise en situation et la réalisation. On peut globalement les définir ainsi :

Mise en situation	Réalisation
Étape au cours de laquelle le maître engage les élèves à lire, à écouter ou à produire un discours (oral ou écrit) avec une des intentions retenues au programme.	Étape au cours de laquelle les élèves, avec l'aide du maître, lisent, écoutent, parlent ou écrivent, en tenant compte de l'intention de communication choisie ou fixée lors de la mise en situation.

La **mise en situation** peut dans certains cas se limiter à une consigne que les élèves auront à exécuter. Elle pourrait, par exemple, se résumer à la phrase suivante : « Lisez ce texte et dites ce qu'il vous apprend de nouveau sur les astres ». Dans d'autres cas, la mise en situation pourra consister à discuter avec les élèves, à faire voir un documentaire propre à provoquer leur curiosité, à leur proposer un projet qui les amènera nécessairement à lire, à écouter ou à produire un discours avec une des intentions de communication retenues au programme. La mise en situation soulève toute la question de la motivation. L'idéal serait que les intentions de communication viennent des élèves eux-mêmes ou encore que les élèves acceptent avec enthousiasme celles que le maître leur propose d'une façon ou d'une autre.

Il y a lieu de souligner que la mise en situation n'est pas le seul moment où l'on peut motiver les élèves à s'engager dans une activité de communication. **La réalisation** est un autre moment où la motivation peut se développer. Il est en effet possible que des élèves qui acceptent plus ou moins, par exemple, de lire avec l'intention de s'informer sur un sujet donné, fassent leur cette intention au fur et à mesure qu'ils lisent le discours choisi. Il n'y a rien de péjoratif à ce que les élèves « se fassent prendre au jeu » de la communication. Cela a de bonnes chances de se produire si les pratiques de compréhension et de production proposées en classe réunissent le plus grand nombre possible des « conditions susceptibles d'accroître la valeur pédagogique » des pratiques. En effet, chacune de ces conditions[1] peut devenir un facteur de motivation.

L'étape de la **réalisation** est une phase d'apprentissage et non une phase d'évaluation. Au cours de cette étape, le rôle du maître est d'aider les élèves à réussir leur activité de lecture, d'écoute ou de production de discours. Cette aide se traduira par des explications, des consignes, des interrogations, des rappels, etc. Comme on le verra au prochain chapitre, l'étape de la réalisation permet aussi de faire plusieurs activités d'objectivation de la pratique. Elle est donc le nœud de l'apprentissage.

Quelques stratégies de pratique

Le programme énumère un certain nombre de pratiques de compréhension et de production pour chaque degré du cours secondaire mais il ne dit pas comment faire pour les concrétiser. Afin d'illustrer les moyens à prendre pour que ces pratiques soient les plus rentables possible, voici cinq exemples de stratégies qui pourraient être utilisées en classe. Ces stratégies ont été mises en place à partir de différents types de pratiques au programme de première secondaire.

Compréhension	Production
Pratique A « Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet. » **Stratégie** En classe, le maître anime une discussion afin de faire ressortir les sujets non liés à l'actualité qui intéressent les élèves. Les élèves se répartissent ensuite en équipes selon les sujets qui les intéressent davantage. Ils liront des articles d'encyclopédie et de revue afin de bien s'informer sur ce sujet pour pouvoir informer ensuite leurs camarades.	**Pratique D** « Faire des exposés à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet. » **Stratégie** À la suite des pratiques de compréhension faites en vue de s'informer sur un sujet donné, chaque élève fait un exposé oral afin d'informer ses camarades sur ce sujet. Le maître explique qu'il faut préciser le sujet, tenir compte de ceux à qui on s'adresse et leur faciliter la réception du message.
Pratique B « Lire des récits d'aventures avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde. »	**Pratique E** « Écrire des récits d'aventure centrés sur un événement, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage. »

1 Voir les pages 72, 73 et 74.

Stratégie Le maître invite certains élèves à raconter une aventure qu'ils ont vécue. Après avoir écouté un ou deux élèves, on discute du sens du mot « aventure ». Le maître fait dégager l'aspect extraordinaire ou inhabituel d'une aventure et le fait que le héros (celui qui raconte ou celui à qui l'aventure est arrivée) s'en sort toujours. Il les invite ensuite à lire le texte de Yves Thériault qui raconte une aventure arrivée à Antoine Ashini.	**Stratégie** L'enseignant anime une discussion afin de faire la liste des récits d'aventures que l'on peut voir à la télévision. On classe les héros de ces récits en deux catégories: ceux qui possèdent des pouvoirs « extraordinaires » et les autres. Les élèves sont ensuite invités à écrire un récit d'aventures à partir d'un événement (ex.: explosion, feu, inondation, etc.); tout en sachant que leurs textes feront partie d'un concours afin de déterminer celui qui paraîtra dans le journal de l'école. Le maître leur indique que les récits qu'ils écriront devront relater une aventure qui n'aura duré que quelques heures dans la réalité. Outre ces consignes, le maître leur rappelle qu'ils devront utiliser les indices de temps nécessaires pour bien situer les actions.
Pratique C « Lire des modes d'emploi ou des instructions, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser. » **Stratégie** À partir du projet de faire un dîner communautaire pour la classe, les élèves décident de lire des recettes afin d'établir le menu, menu qui tiendra compte de leurs possibilités. Avant de lire, l'enseignant aidera les élèves à faire la liste des conditions matérielles qui auront une influence sur la préparation du menu et attirera l'attention sur leurs capacités comme cuisiniers. Les élèves lisent alors des recettes afin de composer le menu. Une fois le menu composé, chaque équipe est responsable d'un élément du menu. Les élèves liront d'autres recettes avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser.	

Valeur pédagogique des stratégies

Voilà donc cinq stratégies de pratique qui visent à amener les élèves à lire ou à produire des discours en tenant compte de leur intention de lecture ou de production.

Nous allons cependant tenter d'analyser ces stratégies à partir de grilles comprenant un certain nombre de facteurs susceptibles d'accroître la valeur pédagogique des pratiques. La première grille traite des pratiques de compréhension et la deuxième des pratiques de production.

Les grilles qui suivent doivent être considérées comme des instruments pour les enseignants désireux d'évaluer la rentabilité pédagogique des pratiques et des mises en situation qu'ils proposent à leurs élèves. Elles tiennent rigoureusement compte des objectifs du programme et des principes sur lesquels il s'appuie. Elles permettent donc d'évaluer le degré de rentabilité pédagogique des pratiques de compréhension et de production. Il faut noter cependant que les informations fournies par ces grilles sont toujours relatives aux objectifs poursuivis. Voilà pourquoi on ne peut pas dire qu'une pratique qui répondrait à six critères de rentabilité serait meilleure qu'une autre qui ne répondrait qu'à trois de ces critères.

A GRILLE PERMETTANT D'ÉVALUER LA RENTABILITÉ PÉDAGOGIQUE DES PRATIQUES DE COMPRÉHENSION

	Pratiques					
	A		B		C	
La stratégie utilisée fait que :	**oui**	**non**	**oui**	**non**	**oui**	**non**
La pratique s'inscrit dans un plan d'activités de classe ou d'école.		X		X	X	
La pratique est suscitée par des éléments de l'actualité qui intéressent les élèves.	0			X	X	
L'intention de lecture ou d'écoute vient de l'initiative des élèves.		X		X	X	
L'intention est proposée par le maître et partagée par les élèves.	X		X			X
Les élèves participent à l'élaboration d'un projet et décident eux-mêmes des étapes.	X			X	X	
Les élèves travaillent en équipes.	X			X	X	
Le thème est proposé par les élèves.	X			X	X	
Le thème est proposé par le maître et accepté par les élèves.		X	X			X
La pratique porte sur différents thèmes.	X			X	0	
Les activités font appel à l'expérience personnelle des élèves.	0		X		X	
Le projet comprend une ou plusieurs activités d'émulation (ex.: concours).		X		X	X	
Au cours des activités, les élèves seront amenés à porter des jugements dont on tiendra compte.	0		X		X	
Le résultat du travail sera réutilisable pour les élèves (ex.: collections, etc.).		X		X	X	
Les élèves peuvent réagir au discours en s'adressant directement ou indirectement à son auteur.		X		X		X
Les élèves peuvent réagir en s'adressant à d'autres personnes qui ont lu ou écouté ce discours.		X	X		X	
Le discours s'adresse à eux personnellement ou à un groupe dont ils font partie.	X		X		X	
Le sujet du discours intéresse les élèves ou se relie facilement à l'actualité.	X		X		X	
Le discours apporte aux élèves des informations nouvelles sur le sujet.	X		0		X	
Le discours constitue pour eux un message original.	0		0		X	
Le discours suscite le goût de connaître ou de mieux connaître l'émetteur.		X	X		0	
La connaissance qu'ils ont de l'émetteur constitue un des facteurs qui les motivent à lire ou à écouter ce discours.	0		0			X
Le discours est lu ou écouté dans un environnement qui en favorise la réception et la compréhension.	X		X		X	

Le degré de lisibilité ou d'audibilité du discours ne compromet pas la pratique de compréhension.	X	X	X
La pratique de lecture ou d'écoute est motivée par une pratique de production qui suivra.	X	X	O
La pratique de lecture ou d'écoute est accompagnée d'activités d'objectivation.	X	X	X
La pratique de lecture ou d'écoute est accompagnée d'activités d'acquisition des connaissances nécessaires.	X	X	X

Note: Le symbole «O» indique que cet élément n'est pas pertinent pour cette stratégie.

Voici quelques conclusions que l'on peut tirer en appliquant cette grille d'analyse aux trois exemples de pratiques de compréhension:

Pratique A

- Les élèves n'ont pas participé à l'élaboration du projet. Il a été entièrement proposé par le maître.
- Les thèmes sont choisis par les élèves grâce à l'étape d'animation du début. Les thèmes respectent donc le goût et les besoins des élèves. Les thèmes choisis feront aussi appel à l'expérience des élèves.
- Le discours peut s'adresser à un ensemble de récepteurs dont ils font partie: encyclopédie et revue pour la jeunesse.
- Ces pratiques de lecture sont motivées (quête d'informations) par une pratique de production qui suivra.
- Le projet aurait pu être intégré dans un plan d'activités d'école ou de classe.
- Dans d'autres circonstances, les élèves auraient pu participer à l'élaboration du projet. Ainsi l'intention de lecture serait venue des élèves eux-mêmes.
- Le projet aurait pu comprendre certaines activités d'émulation.

Pratique B

- Les élèves travaillent sur un seul récit d'aventures.
- L'intention de lecture ne vient pas des élèves, elle est directement proposée par le maître.
- Même si une pratique de production pouvait suivre cette pratique, on ne peut pas dire que la production d'un récit d'aventures motiverait les élèves à lire ce texte de Thériault puisque les élèves ne lisent pas nécessairement ce texte pour en construire un autre semblable.
- La stratégie fait appel à l'expérience des élèves.
- Cette pratique de lecture aurait pu se faire à partir de différents récits d'aventures au lieu d'un seul.
- La mise en situation amène les élèves à lire des récits d'aventures mais pas nécessairement celui de Thériault.
- Le texte est simple et ne porte que sur un seul événement.

Pratique C

- Pratique de lecture seulement.
- Cette pratique s'inscrit dans le cadre d'une activité de classe et d'école.
- Elle porte sur plusieurs discours mais ne touche qu'à un seul type de mode d'emploi: la recette.
- Les élèves, en plus d'être les initiateurs du projet, décident des différentes étapes et des sujets, ce qui a pour effet de les impliquer davantage.
- Cette pratique fait appel à l'expérience des élèves en ce sens que leurs lectures doivent répondre à leurs besoins ainsi qu'à leurs possibilités.
- L'intention de lecture vient de l'initiative des élèves: lire en vue d'actions à poser.
- Cette pratique de lecture peut être qualifiée de pratique de groupe. L'échange en équipe sur les textes lus assure l'objectivation.

B GRILLE PERMETTANT D'ÉVALUER LA RENTABILITÉ PÉDAGOGIQUE DES PRATIQUES DE PRODUCTION

La stratégie utilisée fait que :	Pratiques D oui	Pratiques D non	Pratiques E oui	Pratiques E non
La pratique s'inscrit dans un plan d'activités de classe ou d'école.		X		X
La pratique est suscitée par des éléments de l'actualité qui intéressent les élèves.	0		X	
L'intention d'écriture ou de parole vient de l'initiative des élèves.		X		X
L'intention est proposée par le maître et partagée par les élèves.	X		X	
Les élèves participent à l'élaboration d'un projet et décident eux-mêmes des étapes.	X			X
Les élèves travaillent en équipes.		X		X
Le thème est proposé par les élèves.	X		X	
Le thème est proposé par le maître et accepté par les élèves.		X	X	
La pratique porte sur différents thèmes.	X		X	
Les activités font appel à l'expérience personnelle des élèves.	0		X	
Le projet comprend une ou plusieurs activités d'émulation.		X	X	
Au cours des activités, les élèves seront amenés à porter des jugements dont on tiendra compte.	X		X	
Le résultat du travail sera réutilisable pour les élèves.		X		X
Le discours s'adresse à des récepteurs réels.	X		X	
Le discours est lu ou écouté par d'autres personnes que celles à qui il s'adresse.		X	0	
Les élèves reçoivent une rétroaction de la part du ou des lecteurs, du ou des auditeurs.	X		X	
Le temps qui s'écoule entre la production du discours et la réception de la rétroaction est tel que celle-ci demeure significative pour les élèves.	X		X	
Le sujet traité est connu des élèves.	X		X	
Les consignes sont claires et préparent l'objectivation.	X		X	
Le degré d'exigence de l'activité de production ne dépasse pas les possibilités des élèves.	X		X	
L'émission du discours se fait dans des conditions favorables pour l'élève qui la fait.	X		X	
La pratique de production suit une quête d'informations.	X			X
La pratique de production suit une pratique de lecture ou d'écoute.	X		X	
La pratique de production est accompagnée d'activités d'objectivation.	X		X	
La pratique de production est accompagnée d'activités d'acquisition de connaissances s'il y a lieu.	X		X	

Voici quelques conclusions que l'on peut tirer en appliquant cette grille d'analyse aux trois exemples de pratiques de production:

Pratique D

- On peut supposer que les élèves ont accepté le projet d'un exposé oral proposé par le maître.
- Si l'on considère que cette pratique suit la pratique de compréhension A, on peut dire que les élèves ont participé à l'élaboration du projet global.
- En outre, les élèves sont plongés dans une situation de communication. Les récepteurs sont réels et les sujets correspondent à leurs intérêts à cause du choix du début et des sources d'information qui s'adressent à la jeunesse.
- La rétroaction est assurée et elle sera immédiate.
- Les consignes sont claires et préparent l'objectivation.
- Le maître aurait pu inclure des activités d'émulation (ex.: meilleure présentation).
- Les élèves auraient pu travailler en équipes et présenter chacun un aspect du sujet.
- Même si les élèves sont motivés à parler de leur sujet à cause de leurs lectures antérieures, il n'en reste pas moins que le projet de communication ne vient pas d'eux. Dans d'autres circonstances les élèves auraient pu choisir les récepteurs de leur message, le type de communication ainsi que le canal.

Pratique E

- La pratique d'écriture part de l'expérience des élèves. Elle est en quelque sorte liée à leur actualité.
- Le fait que cette pratique d'écriture suive la pratique de compréhension B, peut donner le goût aux élèves d'écrire un récit d'aventures intéressant.
- Les activités d'objectivation faites en compréhension seront utiles lors de cette pratique de production.
- Les récepteurs sont clairement identifiés.
- Les consignes sont claires et préparent l'objectivation.
- En plus d'être justifiée par la pratique de lecture précédente, cette pratique de production est motivée par un concours qui permettra de trouver le meilleur récit d'aventures, ce qui assure la rétroaction.
- À cause des consignes précises, il sera possible pour l'élève d'objectiver son propre discours en cours de production.

L'analyse des cinq exemples de pratiques à l'aide des grilles A et B permet de faire ressortir ceci: plus les stratégies utilisées font de la pratique une véritable pratique de communication, plus cette pratique a des chances d'être pédagogiquement rentable. L'analyse révèle également que les éléments énumérés dans chaque grille doivent être considérés comme des pistes d'analyse et non comme des critères absolus et intouchables.

CHAPITRE DEUXIÈME

L'objectivation de la pratique

Toute habileté se développe mieux, plus facilement et plus rapidement si l'apprenti, de lui-même ou avec l'aide d'un instructeur, s'observe, découvre des liens entre son action, l'objet de son action et les circonstances où il agit, évalue l'efficacité de son action, etc. Ce retour sur sa pratique, c'est ce qu'on appelle l'objectivation de la pratique.

En appliquant cette façon de faire à un cours de conduite automobile, on pourra plus facilement la transposer à l'enseignement du français. L'apprenti-conducteur qui, pendant la leçon ou après la leçon, reconnaît, par exemple:

— qu'il s'est tenu à bonne distance des autres voitures de sorte qu'il n'a pas eu à freiner dangereusement;

— qu'il a réussi a prendre une courbe en profitant de la pente de la route;

— qu'il ne confond plus la manette des clignotants avec celle du lave-vitre;

— qu'il stationne la voiture en heurtant le trottoir parce qu'il n'est pas encore habitué à la dimension de cette voiture.

Cet apprenti-conducteur objective sa pratique de conduite en fonction de différents points de vue. Que serait l'objectivation d'une pratique de compréhension? Voici un exemple. L'élève qui, avec ou sans l'aide du maître, reconnaît, par exemple:

— qu'il donne à tel mot le sens X parce que le contexte verbal lui permet d'exclure les autres sens que pourrait prendre ce mot;

— que telle phrase interrogative est une fausse interrogative et qu'elle sert avant tout à maintenir l'intérêt;

— qu'en utilisant telle expression, l'auteur révèle clairement son point de vue personnel sur ce dont il parle;

— que le discours lui donne telles informations nouvelles, mais que ces informations ne correspondent pas à celles qu'il cherchait;

— qu'il a de la difficulté à reconnaître l'intention de l'émetteur.

Cet élève objective sa pratique de compréhension en fonction de différents points de vue. Quelle que soit la forme concrète que ces activités peuvent prendre en classe, chacune d'elles correspond à une sorte de retour fait par l'élève sur sa pratique de lecture ou d'écoute.

Les éléments notionnels

L'objectivation d'une pratique est l'observation, l'analyse ou l'évaluation que l'élève fait de ses actes de communication. Mais on ne peut observer, analyser ou évaluer qu'en fonction de certains points de vue ou de certains aspects. Dans les activités d'objectivation précédemment données comme exemples, l'élève objective sa pratique de compréhension en fonction des aspects suivants:

— le sens des mots et le contexte verbal;

— l'attitude de l'émetteur (celle de vouloir maintenir le contact) et le moyen linguistique utilisé (la fausse interrogative);

— le point de vue de l'émetteur sur ce dont il parle et le moyen linguistique utilisé (le choix de mots à valeur connotative);

— l'intention de s'informer sur un sujet donné et les informations fournies par le discours;

— etc.

Ces points de vue ou ces aspects constituent les différents « éléments notionnels » en fonction desquels l'élève peut faire l'objectivation de ses pratiques de compréhension ou de production.

Faire la liste des éléments notionnels retenus dans le programme de français équivaudrait à redonner presque entièrement tout ce qui est énuméré dans les activités d'objectivation des « Contenus d'apprentissage » de chaque degré. Signalons seulement que les éléments notionnels peuvent se regrouper sous deux grandes catégories:

— les éléments notionnels qui se rattachent à la **situation de communication**;

— les éléments notionnels qui se rattachent au **fonctionnement de la langue et des discours.**

Les éléments notionnels rattachés à la situation de communication peuvent concerner chaque composante du circuit de la communication: émetteur, récepteur, référent, environnement, et les rapports entre ces composantes. Les éléments notionnels rattachés au fonctionnement des discours peuvent concerner chaque type de discours (narratif, descriptif, analytique, argumentatif) et chaque aspect du fonctionnement de la langue: lexique, syntaxe, orthographe, éléments prosodiques.[1]

Il est important de souligner qu'identifier, analyser et évaluer sont d'abord et avant tout des opérations mentales, celles que l'apprenti doit faire lui-même, avec ou sans l'aide d'un instructeur pour objectiver sa pratique. Cela signifie que le maître ne peut pas faire pour l'élève ces opérations mentales; son rôle est plutôt de les provoquer ou de faire en sorte que l'élève observe, analyse et évalue lui-même ses pratiques de compréhension et de production. Le rôle du maître est de proposer des activités qui amèneront nécessairement l'élève à revenir non seulement sur le discours qu'il vient de lire, d'écouter ou de formuler, mais aussi à revenir sur la façon dont il a lu ou écouté, ou sur la façon dont il a formulé son message. C'est l'élève qui doit objectiver sa pratique; le maître est celui qui l'aide à faire ce retour.

Les activités d'objectivation telles que formulées dans les « Contenus d'apprentissage »

Voici un exemple de la façon dont les activités d'objectivation de la pratique sont présentées dans les contenus d'apprentissage:

Objectivation de la pratique	
À l'occasion de la lecture d'un éditorial ou d'un article critique, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur les opinions de quelqu'un.	**Première partie**
Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes: • faire identifier ce qui a donné lieu à l'éditorial ou à l'article critique; • faire résumer les opinions contenues dans l'éditorial ou dans l'article critique; • faire vérifier si les opinions sont appuyées par des faits, des exemples, des citations ou des références qui font autorité; • faire dire dans quelle mesure les élèves partagent les opinions émises par l'éditorialiste ou par le critique.	**Deuxième partie**

1 Ces sous-catégories servent de rubriques autour desquelles sont regroupées les activités d'objectivation de chaque programme. Voir la présentation.

EXPLICATION DE CHAQUE PARTIE

Première partie

Le programme indique à quelle pratique de discours doit se greffer l'objectivation; dans l'exemple cité, il s'agit d'une pratique qui a permis aux élèves de lire un éditorial ou un article critique. Le programme indique également l'élément notionnel clé en fonction duquel doit se faire l'objectivation de la pratique.

L'expression « amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de... » rappelle que ce sont les élèves qui doivent faire l'objectivation; le verbe « reconnaître » peut être remplacé par observer, analyser ou évaluer.

Deuxième partie

Dans cette partie, le programme énumère les activités qui sont susceptibles de provoquer chez l'élève l'objectivation de sa pratique en fonction de l'élément notionnel annoncé dans la première partie.

Il y a lieu de noter que les activités ainsi énumérées ne sont pas toutes du même ordre. Si on analyse les quatre activités de l'exemple en se demandant laquelle ou lesquelles sont essentielles pour que l'objectivation annoncée se fasse réellement, on doit retenir la deuxième et la quatrième. En effet, si l'élève résume les opinions contenues dans le discours ou s'il dit dans quelle mesure il les partage, cet élève sera en quelque sorte « forcé » de reconnaître dans quelle mesure il a lu le discours en tenant compte de son intention de s'informer sur les opinions de quelqu'un.

Les deux autres activités sont différentes: elles sont en quelque sorte des conditions ou des préalables susceptibles d'assurer la réussite des deux autres. En identifiant ce qui donne lieu à l'éditorial, l'élève est amené à mieux distinguer « ce dont on parle » et « ce qu'on en dit », donc à mieux dégager les opinions de l'éditorialiste. Et en vérifiant si les opinions sont appuyées par des faits, des exemples ou des citations, l'élève est amené à mieux cerner

chaque opinion émise par l'éditorialiste. Ces deux activités contribuent à la réussite des deux premières.

C'est donc dire qu'il revient au maître de juger dans quelle mesure ses élèves ont besoin de faire des activités préalables visant à faciliter les activités essentielles. Il considérera comme essentielles les activités qui se rattachent directement à l'objectivation annoncée dans la première partie.

Enfin, il est important de noter que les actions désignées par des verbes comme « faire identifier », « faire résumer », pourront en classe être concrétisées de différentes façons. Ces actions pourront être faites oralement ou par écrit, individuellement, collectivement ou par un travail d'équipe; elles pourront être traitées de façon bien isolée et se traduire simplement par une question comme « Quel est l'événement commenté par l'éditorialiste ? ». D'autres pourront être intégrées à une activité; ainsi, un débat ou une discussion visant à ce que les élèves disent dans quelle mesure ils partagent les opinions de l'éditorialiste amènerait les élèves à relever les opinions de l'éditorialiste, ce que visait l'activité « faire résumer... ».

Mais, si le maître peut concrétiser ces activités de différentes façons, il y a lieu de respecter le degré de difficulté que représente chacune de ces activités. Par exemple, si l'activité est de « **faire relever** les caractéristiques des personnages du récit », cela signifie qu'il est suffisant que les élèves identifient ces caractéristiques et que l'on n'exigera pas d'eux, par exemple, qu'ils jugent de leur pertinence ou de leur originalité. Il s'ensuit que si le maître concrétise en classe l'activité « faire relever les caractéristiques des personnages » en demandant, par exemple, aux élèves de rédiger le portrait des personnages, il n'exigera pas que les élèves fassent un portrait « en bonne et due forme » mais veillera plutôt à ce que les élèves arrivent à énumérer d'une façon ou d'une autre les caractéristiques des personnages.

Les activités d'objectivation, des activités d'apprentissage

Une dernière remarque s'impose. Les activités d'objectivation sont avant tout des activités d'apprentissage et non des situations d'épreuve. Les élèves n'ont pas à être laissés à eux-mêmes et doivent recevoir toute l'aide nécessaire à la réussite. Ce n'est qu'à l'occasion d'un test ou d'un examen que les élèves seront privés de l'aide du maître.

L'auto-objectivation, la rétroaction et les activités d'objectivation

Quiconque développe ses habiletés langagières développe en même temps cette aptitude qui consiste à réfléchir soi-même sur les discours qu'on lit, qu'on écoute ou qu'on formule. Cela signifie que chaque fois que les élèves feront des pratiques de compréhension ou de production, ils objectiveront eux-mêmes certains aspects du discours, et cela même sans que le maître n'intervienne. Cette auto-objectivation se manifeste évidemment par les réactions verbales et non verbales qu'ils ont quand ils lisent ou écoutent, tout comme elle se manifeste par les hésitations et les reprises lors d'un exposé oral, ou encore par les ratures ou les ajouts sur le brouillon du texte qu'ils rédigent.

On devine ici que les pratiques de discours qui, de soi, supposent ou provoquent les réactions des élèves sont des pratiques qui comprennent leurs propres activités d'objectivation. C'est le cas de la discussion et du débat ou encore de l'exposé qui s'achève par un échange avec l'auditoire, comme c'est sûrement le cas des pratiques qui, par les stratégies utilisées, sont motivantes pour les élèves.

On devine également que les manifestations de cette auto-objectivation constituent pour le maître de précieuses sources d'information susceptibles de le guider dans ses interventions. Un élève qui fronce les sourcils, qui pose une question ou qui fait spontanément un commentaire indique assez clairement au maître sur quoi il devrait intervenir ou du moins lui signale qu'il se passe quelque chose qu'il serait peut-être pertinent d'exploiter. Ses interventions ont alors l'avantage indéniable de se greffer sur le vécu des élèves.

Mais, lors d'une pratique de discours, il y a des aspects qui échappent nécessairement à l'auto-objectivation et sur lesquels il serait utile que les élèves « s'arrêtent » d'une façon ou d'une autre. Il appartient alors au maître de s'assurer que les élèves objectivent ces aspects et, au cours ou à la suite d'une pratique, de faire faire des activités d'objectivation. Lesquelles ? En cours de pratique, celles qui faciliteraient ou assureraient la réussite de la pratique (ex.: l'explication du sens d'un mot ou d'une phrase, l'identification de l'élément que rappelle un pronom, etc.); à la suite d'une pratique, celles que la pratique permet de privilégier et qui contribueront à la réussite d'autres pratiques.

La place des activités d'objectivation de la pratique dans une leçon

La pratique de discours suppose deux phases: la mise en situation et la réalisation. La réalisation commence dès que l'élève lit, écoute, écrit ou dit les premiers mots du discours qui fait l'objet de son intention de communication. Elle se termine quand l'émetteur ou le récepteur, pour une raison ou pour une autre, rompt la communication. La réalisation

est donc le moment où l'habileté s'exerce vraiment. On ne peut objectiver cette pratique de l'habileté tant qu'on n'a pas commencé à lire, à écouter ou à produire. Les activités d'objectivation de la pratique ne peuvent donc se faire que pendant et après la réalisation.

Cela n'empêche évidemment pas qu'avant de lire ou d'écrire, par exemple, on puisse s'interroger sur l'émetteur ou le récepteur, sur ses propres motifs de lire ou d'écrire, etc. De telles réflexions pourront provoquer des activités d'objectivation de la pratique au cours de la réalisation, mais elles ne sont pas pour autant des activités d'objectivation de cette pratique. Elles appartiennent à la mise en situation.

Les activités d'objectivation faites pendant la réalisation

Globalement, les activités d'objectivation à faire pendant la réalisation, sont celles qui facilitent ou assurent la compréhension ou la production. Par exemple, à l'occasion de la lecture d'un texte, il peut être utile de donner ou de faire expliciter le sens d'un mot-clé pour la compréhension du texte lu.

On devine que les activités d'objectivation faites pendant la réalisation doivent vraiment être au service de la compréhension ou de la production et prendre une place qui ne compromettra pas l'activité de lire, d'écouter ou de produire le discours.

Ces activités d'objectivation de la pratique faites pendant la réalisation se prêtent à différentes modalités. En voici quelques-unes:

— questions brèves portant, par exemple, sur la pertinence de tel ou tel mot, sur la signification d'une phrase, sur l'importance de telle ou telle information, etc.;

— jeux occasionnels de substitution, d'ajout, de soustraction, de transformation accompagnés d'un jugement sur le changement de sens apporté ou sur la pertinence de ce changement dans le discours;

— rappels de connaissances acquises antérieurement et pouvant s'appliquer dans le discours;

— suggestions concrètes visant à dépanner l'élève et accompagnées d'un jugement sur leur pertinence;

— explications brèves de certains éléments-clés;

— réponses aux questions des élèves;

— exploitation limitée de leurs réactions verbales et non verbales;

— commentaires brefs et rétroaction non verbale confirmant l'élève dans ses comportements langagiers ou l'invitant à les ajuster.

À toutes ces activités d'objectivation menées par le maître s'ajoutent naturellement les activités d'autoobjectivation que la pratique elle-même peut provoquer sans que le maître n'intervienne directement.

Les activités d'objectivation faites après la réalisation

Globalement, les activités d'objectivation de la pratique à faire après la réalisation doivent amener les élèves à faire, consciemment ou non, une relecture du discours qu'ils ont lu ou écouté ou qu'ils ont eux-mêmes produit. Elles se font évidemment en fonction des éléments notionnels que ce discours permet de privilégier et elles peuvent prendre différentes formes. En voici quelques-unes susceptibles de suivre les pratiques de compréhension:

— «explication de texte» faite par le maître et discutée avec les élèves;

— questionnaire;

— ensemble de consignes assurant des jeux de manipulations significatives (ex.: faire substituer un mot à un autre et questionner les élèves sur le changement de sens provoqué; faire relever certaines informations fournies dans un texte et faire discuter de leur pertinence, etc.);

— reformulation du message à partir d'un point de vue différent de celui qui préside à sa formulation originale (ex.: à partir d'un texte écrit à la 1re personne, le faire ré-écrire à la 3e personne et faire discuter du changement de point de vue);

— comparaison de résumés faits par les élèves et discussion sur les différences marquées entre certains résumés et le discours;

— illustration de certains passages du discours ou de tout le discours;

— imitation et essai de pastiche;

— jeu-questionnaire élaboré par les élèves;

— activités amenant les élèves à induire des renseignements non-explicitement fournis par le discours ou à regrouper des renseignements fournis de façon éparse dans le discours (ex.: faire rédiger le portrait d'un personnage en se guidant sur ses actions);

— discussion ou débat sur la véracité ou sur la vraisemblance des informations fournies dans le discours, sur un aspect moral, etc.;

— ré-utilisation du discours à d'autres fins (ex.: transformation d'un récit en sketch, exposé supposant l'utilisation des informations fournies par un article d'encyclopédie, etc.).

Voici quelques-unes des formes qui pourraient concrétiser les activités d'objectivation à la suite des pratiques de production:

- commentaires (oraux ou écrits) faits par le maître ou par les élèves sur le ou les discours qu'ils ont produits;
- annotation des textes par le maître et discussion avec l'élève sur cette appréciation;
- évaluation faite par les élèves à partir d'une grille d'analyse;
- questionnaire élaboré à partir des consignes qui ont présidé à la production des discours et à partir d'autres éléments notionnels que privilégient les discours produits;
- ensemble de consignes visant à ce que les élèves fassent une ou plusieurs des activités propres à provoquer l'objectivation de leur production;
- activités amenant les élèves à lire ou à écouter leurs propres discours (ex.: l'élève lit son texte à voix haute, écoute son exposé à l'aide d'un magnétophone);
- utilisation de la production orale ou écrite des élèves à de nouvelles fins.

Les activités d'objectivation et les connaissances

Les activités d'objectivation de la pratique se font en fonction des éléments notionnels. La réussite de ces activités dépend de ce que les élèves comprennent ou savent de ces éléments. Quand on demande aux élèves « Quel est le personnage principal de ce récit ? », ils peuvent répondre parce qu'ils comprennent l'expression « personnage principal », parce qu'ils ont une certaine connaissance de ce que désigne cette expression. Mais imaginons des élèves de quatrième secondaire qui auraient à répondre à la question suivante: « Pourquoi l'auteur du texte utilise-t-il des régionalismes? » On devine facilement (et il est presque simpliste de le dire) que les élèves, s'ils n'ont pas la moindre idée de ce phénomène linguistique, ne peuvent répondre adéquatement. Cet exemple quelque peu trop simple, permet néanmoins de situer le rôle des connaissances dans les activités d'objectivation: plus les élèves ont une bonne connaissance des éléments notionnels, plus ils peuvent réussir les activités d'objectivation qui s'y rattachent.

Il ne faudrait pas pour autant conclure que le maître doit d'abord faire acquérir des connaissances sur les éléments notionnels pour ensuite et, ensuite seulement, passer aux activités d'objectivation. En effet, si on reprend, à titre d'exemple, le cas des régionalismes, il est possible de mener presque simultanément l'objectivation et l'acquisition de connaissances sur le sujet. Dans d'autres cas, il y aura lieu de faire un développement systématique de connaissances pour ensuite utiliser cet acquis dans des activités d'objectivation de la pratique.

Les activités d'objectivation et la terminologie

Pour que les élèves fassent des activités d'objectivation en fonction de certains éléments notionnels, il est nécessaire de nommer d'une façon ou d'une autre ces éléments notionnels. On peut le faire en décrivant l'élément (ex.: Quel mot signifierait la même chose que...?) ou en utilisant une terminologie particulière (ex.: Quel est le synonyme de...?). Dans certains cas, la terminologie est indispensable sinon extrêmement utile. Si on veut, par exemple, que les élèves vérifient l'accord des adjectifs qualificatifs de leurs textes, l'expression « adjectif qualificatif » est un outil extrêmement pratique, surtout que dans ce cas on peut difficilement la remplacer par une périphrase. Dans d'autres cas, particulièrement quand on fait des activités d'objectivation sur le sens, le rôle et la valeur que peuvent avoir certains mots dans un discours,[1] on peut presque systématiquement éviter l'utilisation d'une terminologie technique. Si on compare les deux consignes suivantes, on peut reconnaître la pertinence de ce qui vient d'être dit.

Relevez les adjectifs, les compléments de nom et les propositions relatives qu'utilise l'auteur pour préciser les informations qu'il donne.	Relevez les mots et les expressions qu'utilise l'auteur pour préciser les informations qu'il donne.

Comme cette activité vise non pas à ce que les élèves sachent à quoi peuvent théoriquement servir les adjectifs, les compléments de nom ou les subordonnnées relatives, mais plutôt à ce que les élèves reconnaissent (implicitement ou non) s'ils ont tenu compte des précisions fournies par le texte, il suffit alors de parler de **mots** et **d'expressions**. L'avantage de la consigne B est de mettre en veilleuse les catégories grammaticales qui, ici, ne sont pas l'objectif de l'activité, et de permettre aux élèves de relever des mots ou des expressions appartenant à toutes les catégories grammaticales et qui « servent aussi à préciser des informations »: adverbe, comparatif, superlatif, etc.

Les cas où les activités d'objectivation exigent l'utilisation d'une terminologie particulière posent évidemment le problème de l'acquisition de cette terminologie par les élèves. Il s'agit là d'une activité d'acquisition de connaissances. Cette question est

1 C'est ce qu'on appelle la fonction discursive des mots ou des groupes de mots.

traitée de façon particulière dans le chapitre intitulé « La terminologie ».

Exemples de stratégies d'objectivation de la pratique de compréhension

Les pages qui suivent visent à illustrer comment en classe on pourrait concrétiser des activités d'objectivation greffées à une pratique de compréhension. On y trouvera deux exemples; le premier est rattaché à la lecture d'un récit d'aventures, le deuxième est rattaché à la lecture de modes d'emploi. On ne s'étonnera pas qu'au début de chaque exemple, on rappelle la pratique sur laquelle se grefferont les activités d'objectivation: sans ce rappel, plusieurs activités pourraient sembler non pertinentes.

1. Le récit d'aventures

Pratique sur laquelle se greffent les activités d'objectivation

« Lire des récits d'aventures, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde. »

Stratégie

Le maître invite certains élèves à raconter une aventure qu'ils ont déjà vécue. Après avoir écouté un ou deux élèves, on discute du sens du mot « aventure ». Le maître fait dégager l'aspect extraordinaire ou inhabituel d'une aventure ainsi que le fait que le héros (celui qui raconte ou celui à qui l'aventure est arrivée) s'en sort toujours. Il les invite ensuite à lire le texte de Yves Thériault qui raconte une aventure arrivée à Antoine Ashini.

UN ACCIDENT

Ce soir-là, veille de sa noyade, mon fils Antoine Ashini fit un feu, dépeça un lièvre qu'il avait tué durant le jour et l'apprêta pour son repas du soir. Après, il dormit. Mais déjà, dès minuit, le temps changeait brusquement. Du froid vif de la journée, l'on passait en montée rapide à une tiédeur menaçante.

À l'aube, la neige fondait et l'eau coulait partout sur le sol. D'un coup, la glace du torrent céda et l'eau dévala des hauteurs. C'était une masse énorme qui se ruait sur les basses terres. Antoine, éveillé, tenta de fuir, mais il était trop tard, l'eau l'atteignait, il était emporté vers le lac.

Ce fut un combat comme il n'en avait jamais soutenu; de toutes les forces de ses muscles et par instinct plus que par calcul, il tenta de résister à cette puissance qui le charriait comme un fétu. Il s'arc-bouta, battit des bras et des jambes, s'accrocha à toutes les aspérités sur son passage. Mais l'eau fut la plus forte. Moulu, contusionné, il fut entraîné dans le lac et brusquement, il se trouva dans l'obscurité. Une masse terrible lui enserrait la poitrine. Il étouffait, il avalait de l'eau et plus il se débattait, plus il se butait sur quelque chose, une couche solide, un plafond qui le retenait, qui l'empêchait de passer.

Soudain il comprit. Le torrent l'avait entraîné dans le lac et projeté sous la glace. Pour se sauver, il devait agir immédiatement. Il songea à trouver l'endroit où la glace avait été rompue, mais il renonça tout aussitôt. Il ne savait dans quelle direction aller. Se trompant, il risquait d'avancer encore plus au large et ce serait la mort certaine. Ces pensées le traversaient comme des éclairs.

Il raisonna aussitôt que la glace sur le lac n'était pas assez épaisse pour porter un homme. Il tira son couteau de la gaine, appuya une main sur la surface au-dessus de lui et frappa à grands coups. Mais il effritait à peine l'obstacle. Un poids à la jambe lui rappela qu'il s'était endormi avec sa hachette enfilée dans la gaine. D'un geste rapide, il laissa choir son couteau inutile au fond de l'eau.

Avec le nouvel outil il eut de meilleurs résultats. La glace céda, petit à petit. Les poumons près d'éclater, la tête bourdonnante, Antoine pratiqua d'abord un trou grand comme la main, puis assez grand pour y passer la tête. Il alla vitement respirer par ce trou; il était sauvé. Il replongea et, comme il était bon nageur, il n'eut aucune difficulté à agrandir le trou, à le rendre pratiquable. Mais un problème restait, celui de la glace trop mince. Il réussit tout de même à se hisser hors de l'eau. Puis, étendu de tout son long, il se glissa sans imprimer de secousse à cette surface instable; il put ainsi se rendre presque jusqu'au bord. Là, l'eau étant peu profonde, il se mit debout et termina le voyage en enfonçant dans la glace friable, et en marchant à pas hauts jusqu'au sable. Quand il y parvint, épuisé, il se laissa tomber et perdit conscience.

THÉRIAULT YVES, **Ashini,** Éditions Fides, Collection du Nénuphar, Ottawa, 1960, pp. 35 à 38.

STRATÉGIES

Activités d'objectivation (telles que formulées dans le programme)

« Suite à la lecture d'un récit d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure

ils ont tenu compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde. »

- Faire identifier les éléments qui constituent le monde fictif créé par l'auteur (personnages, événements, lieux, objets), et faire comparer ces éléments aux personnes, aux événements, aux lieux et aux objets que les élèves connaissent dans la réalité.
- Faire identifier les situations du récit qui représentent un danger ou une menace pour les personnages et faire relever les moyens qu'ils utilisent pour y échapper.

Suite à la lecture d'un récit d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

- Faire découvrir, à l'aide des indices de temps, si les actions du récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité.
- Faire identifier quelles parties des lieux ou des objets et quels traits des personnages sont décrits.

Comme il a été dit précédemment, ces activités d'objectivation peuvent se concrétiser de différentes façons.[1] Les pages qui suivent proposent quatre stratégies: un questionnaire, deux activités de production, une activité de manipulation.

A. Questionnement mené par le maître (oralement ou par écrit)

1. Qui nous raconte cette histoire? L'auteur Thériault? Le père d'Antoine? Antoine lui-même?
2. Seriez-vous d'accord pour dire que le récit se résume à ceci?

   Antoine était en train de dépecer un lièvre quand une avalanche l'emporta au bas de la montagne. Il allait mourir étouffé mais il réussit à s'en sortir grâce à son couteau. Puis il est tombé dans l'eau et il a beaucoup nagé. Quand il est arrivé à la rive, il s'est couché sur le sable et il s'est endormi.

   Quelles corrections apporteriez-vous à ce résumé?
3. Avez-vous trouvé ce récit intéressant? Très intéressant? Ennuyant? Pourquoi?
4. À quel moment vous êtes-vous demandé ce qui allait arriver à Antoine?
5. Quel portrait vous faites-vous d'Antoine? Son physique? Son costume? Son âge? Son caractère?
6. Pensez-vous que cette aventure pourrait réellement arriver? Est-ce qu'elle vous paraît invraisemblable? Pourquoi? Avez-vous rencontré ou connu des personnes qui auraient vécu quelque chose d'aussi dramatique?

Les questions 1 et 2, particulièrement 2, amènent les élèves à « revoir » les éléments qui constituent l'univers fictif de ce récit et même à reconstituer le récit en tenant compte de l'ordre des actions. Les autres questions (3, 4, 5 et 6) permettent évidemment de « revoir » les éléments qui constituent l'univers fictif du récit, mais permettent surtout aux élèves de reconnaître dans quelle mesure ils ont joué le jeu de l'imaginaire. Ce sont les questions-clés.

B. Ré-écriture du récit

Le maître fait observer aux élèves que le récit est raconté par le père d'Antoine. Le récit commence en effet par « Ce soir-là, veille de l'accident, mon fils Antoine... »

Il leur propose alors de refaire le récit mais de telle sorte que ce soit Antoine qui raconte l'histoire. Les élèves pourraient le faire à partir d'un des deux points de vue suivants:

— Antoine raconte lui-même ce qui lui arrive au moment où cela arrive.

— Antoine raconte lui-même ce qui lui est arrivé après s'en être sorti.

L'intention du maître n'est pas d'amener les élèves à inventer un récit original: il utilise la reproduction du récit pour amener les élèves à faire un retour sur leur lecture. En ré-écrivant le texte de Thériault, les élèves reconnaîtront dans quelle mesure ils ont tenu compte, lors de leur première lecture, des éléments qui constituent l'univers fictif du récit, dans quelle mesure ils avaient saisi l'ordre des actions et les traits des personnages ou des lieux, etc. Ils sont nécessairement amenés à constater s'ils ont bien saisi le danger qui menaçait Antoine et comment le héros s'en est sorti. En somme, cette re-création du texte original, amène les élèves à objectiver leur pratique de lecture en

1 Voir pp. 80 et 81.

fonction des éléments notionnels les plus importants dans un récit d'aventures.

C. Manipulation du discours

Le maître propose aux élèves les activités suivantes:

À la manière des policiers

Les élèves doivent faire la liste des objets et des êtres qui sont en quelque sorte rattachés au drame d'Antoine; pour chaque objet ou être relevé, on doit en évaluer l'importance dans l'aventure (ex.: le lièvre est moins important que le couteau).

Bande dessinée

Les élèves doivent imaginer ce qu'ils diraient à un dessinateur de bande dessinée pour que celui-ci fasse correctement les différentes cases d'une bande dessinée reconstituant l'aventure d'Antoine.

Chronomètreur

Les élèves doivent faire la liste des actions faites par Antoine et évaluer la durée en heures ou en minutes de ces actions. Leur évaluation se basera évidemment sur les indices de temps fournis par le texte et sur leur propre jugement.

Si le maître confie chacune de ces activités à différentes équipes, il pourra organiser un échange intéressant au moment où chaque équipe fera un compte rendu de son travail.

Ces différentes activités amènent les élèves à « manipuler » le récit à partir de différents points de vue correspondant en somme aux principaux éléments d'un récit d'aventures et d'un discours narratif. Ces activités amènent nécessairement les élèves à relire le récit d'aventures, et cette relecture provoquera nécessairement certaines comparaisons avec leur première lecture. Ils auront donc, d'une façon ou d'une autre, objectivé leur pratique de compréhension.

D. Production d'un complément au récit

1. **Avec les élèves,** le maître reconstitue la situation dans laquelle se trouve Antoine à la fin du récit:
   - Antoine est sans connaissance, épuisé, tout trempé, etc.
   - Il a perdu son couteau,...
   - C'est le jour; on est sûrement au printemps, à la période des premiers dégels.
   - Etc.
2. Il leur propose alors d'inventer une suite à ce récit, suite qui tiendra compte évidemment des faits qui viennent d'être relevés. Cette suite n'est pas une nouvelle aventure mais simplement le prolongement de son dénouement. Une fois les compléments rédigés, le maître en fait lire quelques-uns en faisant vérifier si les textes restent dans la logique du récit.

L'activité 1 correspond à une mise en situation en vue de la réalisation (activité 2). Les deux activités constituent une stratégie propre à faire « relire » le récit d'aventures, donc à amener les élèves à objectiver leur première lecture.

2. Le mode d'emploi

Pratique sur laquelle se grefferont les activités d'objectivation

« Lire des modes d'emploi ou des instructions, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser. »

Stratégie

À partir du projet de faire un dîner communautaire pour la classe, les élèves décident de lire des recettes afin d'établir le menu, un menu qui tiendra compte de leurs possibilités. Avant la lecture, l'enseignant aidera les élèves à faire la liste des conditions matérielles qui auront une influence sur la préparation du menu et il attirera l'attention de ses élèves sur leurs aptitudes de cuisinier. Les élèves lisent alors des recettes afin de composer le menu. Une fois le menu composé, la classe évalue dans quelle mesure le projet est réaliste et décide en conséquence des suites à lui donner.

Les cinq activités proposées dans le programme en vue de provoquer l'objectivation de la pratique peuvent, en classe, se concrétiser de différentes façons. Une première stratégie possible est déjà annoncée dans le texte qui décrit la stratégie de pratique: « Une fois le menu composé, la classe évalue dans quelle mesure le projet est réaliste... » Il suffit donc ici de décrire comment s'actualiserait cette activité d'évaluation pour avoir un premier exemple de stratégie d'objectivation.

STRATÉGIES

Activités d'objectivation (telles que formulées dans le programme)

« Suite à la lecture d'un mode d'emploi ou d'instructions, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer en vue d'actions à poser ».

- Faire identifier le sujet traité.
- Faire identifier l'intention de l'émetteur.
- Faire distinguer les mots et les groupes de mots qui désignent les actions à poser de ceux qui servent à les préciser.
- Faire découvrir comment l'ordre dans lequel sont présentées les consignes sert à faciliter l'exécution.
- Faire reconnaître dans quelle mesure les consignes fournissent les informations nécessaires à l'action.

E. Discussion en vue de prendre une décision

Au fur et à mesure qu'on propose un mets pour le dîner ou même une fois que le menu du projet de dîner est terminé, le maître, tel que convenu au départ, propose aux élèves d'évaluer dans quelle mesure ils peuvent réaliser ce dîner communautaire. Pour chaque mets proposé au menu, la classe lit la recette qui lui correspond, et se demande:

- Sommes-nous capables de faire cette recette?

Qu'on réponde **oui** ou **non**, dans chaque cas le maître voit à ce que les élèves justifient leur réponse. Chaque réponse dépend des possibilités qu'ils ont de se procurer les ingrédients cités dans chaque recette, et de se servir des instruments de cuisine mentionnés et non-mentionnés dans chaque recette; chaque réponse dépend également de la précision des informations fournies dans chaque recette et de la certitude de savoir exécuter les opérations qui y sont décrites.

On saisit facilement qu'en évaluant le réalisme de leur projet de dîner communautaire, les élèves sont amenés à revoir la façon avec laquelle ils ont lu les recettes lorsqu'ils ont établi le menu.

Voici une autre stratégie qui recoupe nécessairement celle qu'on vient de décrire.

F. Questionnement fait en tenant compte de la mise en situation

Lors de la mise en situation,[1] le maître a aidé les élèves à faire la liste des conditions matérielles qui pouvaient influencer le choix d'un menu et il a attiré leur attention sur leurs aptitudes de cuisinier. Cela a pu se traduire par un échange à partir de questions comme:

- Avez-vous déjà aidé votre mère ou votre père à préparer un repas? Un mets bien particulier? Rare?
- Avez-vous déjà préparé seul un repas? Avez-vous déjà lu des recettes?
- Connaissez-vous certains termes employés en cuisine?
- Etc.

Après la lecture des recettes, le maître peut reprendre ces questions en les modifiant de telle sorte que les élèves reviennent sur la façon avec laquelle ils ont lu les recettes. Cela donnerait un questionnement semblable à ceci:

- Pourriez vous faire cette recette (ou ces recettes) sans l'aide de vos parents? Pourquoi?
- Les recettes que vous avez choisies comprennent-elles deux parties comme celles que vous avez déjà lues?
- Dans les recettes que vous avez choisies, utilise-t-on des termes culinaires que vous connaissiez déjà? Lesquels?
- Pourquoi avez-vous rejeté telle recette? Parce que les ingrédients étaient inaccessibles? Parce que les opérations à faire ne sont pas clairement décrites? Parce qu'elles seraient trop difficiles à faire exécuter?

Valeur pédagogique des stratégies

Les quatre stratégies d'objectivation qui sont décrites dans les pages précédentes répondent toutes à la condition minimale pour qu'il y ait objectivation de la pratique: elles amènent les élèves à faire un retour sur leur pratique de lecture ou d'écoute.

La grille qui suit fait l'analyse de ces quatre stratégies à partir d'un ensemble de critères choisis parmi les conditions qui peuvent assurer ou accroître la rentabilité pédagogique des stratégies d'objectivation. Ces conditions constituent en quelque sorte un résumé de tout ce qui a été dit sur l'objectivation de la pratique.[2]

1 Revoir la stratégie de la pratique.

2 Pages 77 à 81.

CONDITIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES STRATÉGIES D'OBJECTIVATION D'UNE PRATIQUE DE COMPRÉHENSION

	Stratégies											
	A		B		C		D		E		F	
Conditions	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
Les activités d'objectivation se greffent à une activité de pratique qui constitue ou constituait une véritable situation de communication.	X		X		X		X		X		X	
La stratégie porte sur un ou plusieurs éléments notionnels privilégiés par l'activité de pratique.	X		X		X		X		X		X	
La stratégie intègre plusieurs éléments notionnels privilégiés par l'activité de pratique.	X		X			X	X		X		X	
La stratégie porte sur un ou des éléments notionnels connus des élèves ou qui ont déjà fait l'objet d'acquisition de connaissances.	X		X		X		X		X		X	
La stratégie provoque l'objectivation au cours de la pratique mais sans compromettre la dynamique de la communication.		X		X		X		X		X		X
La stratégie provoque l'objectivation immédiatement après la pratique de telle sorte que l'objectivation demeure significative pour l'élève.	X		X		X		X			0	X	
La stratégie permet aux élèves d'établir consciemment un lien entre le ou les éléments notionnels traités et leur activité de lecture ou d'écoute.	X			X		X	X			X		X
La stratégie fait que l'objectivation est déclenchée par le dynamisme même de la pratique d'un discours. (ex.: Exposé oral en classe).		X		X		X		X		X		X
L'objectivation est provoquée par le dynamisme de la stratégie mise en place (ex.: débat, discussion, animation, etc.).	X		X		X		X		X		X	
La stratégie fait appel à une terminologie connue des élèves.	X		X		X		X		X		X	
La stratégie fait appel à l'expérience de lecture ou d'écoute des élèves.		X	X			X	X		X		X	
La stratégie fait appel à l'expérience de production des élèves à propos de ce type de discours.		X	X			X	X			0		X

La stratégie amène les élèves à une critique du discours lu ou écouté.	X	X	X	X	X	X
La stratégie amène les élèves à relire ou à réécouter le discours déja lu ou écouté.	X	X	X	X	X	X
La stratégie utilisée est intéressante en soi.	0	X	X	X	X	X
La stratégie utilisée respecte les possibilités d'un élève de cet âge et ne dépasse pas le degré de difficulté des activités d'apprentissage du programme.	X	X	X	X	X	X

Note: Le symbole « 0 » indique que cet élément n'est pas pertinent pour cette stratégie.

Cette grille peut donc être utile à l'enseignant qui voudrait évaluer la rentabilité de ses stratégies d'objectivation. Elle peut aussi lui donner quelques pistes s'il veut varier ses stratégies afin qu'elles intéressent davantage les élèves.

Exemples de stratégies d'objectivation de pratiques de production

Les pages qui suivent visent à illustrer comment en classe on pourrait concrétiser des activités d'objectivation greffées à une pratique de production. On y trouvera deux exemples; le premier est rattaché à la rédaction d'un récit d'aventures, le deuxième est rattaché à un exposé oral. On ne s'étonnera pas qu'au début de chaque exemple, on rappelle la pratique sur laquelle se grefferont les activités d'objectivation: sans ce rappel, plusieurs activités pourraient sembler non pertinentes.

1. Le récit d'aventures

Pratique sur laquelle se grefferont les activités d'objectivation

« Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage » (Programme de première secondaire).

Stratégie

L'enseignant anime une discussion afin de faire la liste des récits d'aventures que l'on peut voir à la télévision. On classe les héros de ces récits en deux catégories: ceux qui possèdent des pouvoirs « extraordinaires » et les autres. Les élèves sont ensuite invités à écrire un récit d'aventures à partir d'un événement (ex.: explosion, inondation, feu). L'aventure ne doit durer que quelques heures dans la réalité.

Les élèves doivent bien indiquer l'ordre des actions. Après la lecture de tous les récits, les élèves devront décider du meilleur récit qui paraîtra dans le journal de l'école.

STRATÉGIES

Activités d'objectivation (telles que formulées dans le programme)

« À l'occasion de la rédaction d'un récit d'aventures centré sur un événement, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.

- Faire comparer les personnages, les événements, les lieux et les objets de leur récit à ceux que les élèves connaissent dans la réalité.
- Faire vérifier si la situation de leur récit représente un danger ou une menace pour les personnages ».

« À l'occasion de la rédaction d'un récit d'aventures, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif.

- Faire vérifier si leur récit contient des indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres ».

A. Grilles d'analyse

1. Une fois l'écriture des récits terminée, le maître demande aux élèves de se répartir en équipes de 5. Chaque élève lit son récit aux

autres qui, en l'écoutant, remplissent la grille suivante:

• Actions selon leur ordre de présentation.	Indices de temps, s'il y a lieu.
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

- Le héros possède-t-il des pouvoirs extraordinaires?

  oui ☐ non ☐

- Dire à qui ce héros vous fait penser.

- Le lieu où se passe l'action a-t-il une influence sur la situation menaçante?

- Comment le héros se sort-il de la situation dangereuse dans laquelle il est plongé?

Note: Tout en remplissant cette grille, les élèves discutent avec l'élève qui a composé ce récit.

2. Après que chaque membre de l'équipe a lu son récit et que toutes les grilles ont été remplies, les élèves discutent afin de décider du meilleur récit de leur équipe. Le maître peut alors leur donner les critères suivants:
   1. Est-ce que le récit ne comporte qu'un seul événement?
   2. La situation est-elle vraiment menaçante pour le personnage principal?
   3. Le héros s'en sort-il de façon originale?
   4. Le lieu où se passe l'événement est-il décrit?
   5. Peut-on clairement voir dans quel ordre se déroulent les actions?

   Après discussion, les élèves choisissent le meilleur récit de leur équipe.

   Une fois cette étape franchie, le maître lit à toute la classe les cinq ou six récits retenus.

   À l'aide des mêmes critères, les élèves décident du ou des récits qui seront publiés dans le journal de l'école. Ils en profitent aussi pour suggérer les modifications nécessaires avant la publication.

Dans la première partie de la grille, les élèves font un retour sur leur propre texte (avec l'aide de leurs camarades) et peuvent constater dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif en composant leur texte. Ils se rendent compte que lorsque l'on raconte, on peut modifier l'ordre des actions sans nuire à la compréhension des lecteurs à condition qu'on fournisse les indices de temps nécessaires.

Par les questions qui suivent, les élèves redécouvrent quel univers imaginaire ils ont créé. Ils peuvent voir s'ils ont suffisamment précisé l'univers auquel ils pensaient en se basant sur les réactions des lecteurs.

La deuxième partie de la stratégie permet de retourner à la mise en situation qui a donné lieu à la pratique d'écriture.

Les critères à partir desquels se fera le choix du meilleur récit obligent les élèves à objectiver leur pratique d'écriture.

En outre, le fait de proposer des modifications au récit gagnant implique tous les élèves dans une sorte de production collective d'un récit d'aventures.

2. L'exposé oral

Pratique sur laquelle se grefferont les activités d'objectivation

« Faire des exposés oraux à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet. » (Programme de première secondaire)

Stratégie

À la suite des pratiques de compréhension faites en vue de s'informer sur un sujet donné, chaque élève fait un exposé oral afin d'informer ses camarades sur ce sujet. Le maître explique qu'il faut préciser le sujet, tenir compte de ceux à qui on s'adresse et leur faciliter la réception du message.

STRATÉGIE

Activités d'objectivation (telles que formulées dans le programme)

« À l'occasion de la production d'un exposé oral à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte de leur intention d'informer quelqu'un sur ce sujet.

- Vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient ou non des faits nouveaux ».

« À l'occasion de la production d'un discours oral ou écrit, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils tiennent compte des rapports émetteur/récepteur, des rapports émetteur/récepteur/référent et de l'environnement.

- Vérifier à partir de la réaction des récepteurs, l'intérêt que le sujet a suscité.
- Faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication ».

« À l'occasion de la production d'un discours oral, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte des éléments prosodiques.

- Faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si la prononciation a favorisé la réception de leur discours.
- Faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt ».

B. Questionnement oral à partir d'aspects abordés lors de la mise en situation

Pendant que les élèves s'engagent dans la préparation de leur exposé, le maître les a amenés à prendre conscience de certains aspects qui conditionneraient leur production orale. Cette activité visait à ce que les élèves pensent à:

- préciser le sujet de leur exposé;
- choisir un ou deux aspects de ce sujet;
- le traiter en tenant compte des élèves qui écouteraient l'exposé, de leur connaissance du sujet, des conditions dans lesquelles l'exposé se fera en classe;
- choisir la variété de langue, le ton, le volume et le débit propres à faciliter la compréhension de l'exposé.

Tous ces aspects qui ont fait l'objet de consignes lors de la préparation de l'exposé, sont repris après l'exposé. C'est véritablement l'étape de l'objectivation de la pratique. Voici comment le maître concrétise cette objectivation.

À la suite de quelques exposés, le maître demande à ceux qui les ont faits de poser à l'auditoire deux ou trois questions et de répliquer, au besoin, aux réponses qu'ils obtiendront. Le maître participe. Voici les questions parmi lesquelles choisissent ceux qui ont fait l'exposé:

- Est-ce que plusieurs d'entre vous connaissent très bien le sujet que j'ai traité?
- À votre avis, ai-je parlé de tout et de rien? Que retenez-vous de précis de tout ce dont je vous ai parlé?
- Vous ai-je appris quelque chose de nouveau? Quoi? Que saviez-vous déjà?

- Ai-je utilisé des expressions dont vous ne compreniez pas le sens? Vous souvenez-vous desquelles?
- Est-ce que je parlais trop rapidement? Trop lentement? Pas assez fort? Trop fort?
- Avez-vous quelque chose à dire sur ma façon de prononcer?

(Une variante consisterait à remettre à l'auditoire une grille d'observation faite à partir des mêmes questions et à demander à l'auditoire de commenter les exposés qu'il a entendus. Ceux qui ont fait les exposés répliquent, acceptent, refusent, nuancent ce qu'on dit de leur exposé.)

Valeur pédagogique des stratégies

Amener les élèves à objectiver leur pratique de production, c'est en quelque sorte les placer dans une situation de compréhension de leur propre discours. On ne s'étonnera donc pas que les conditions énumérées dans la grille qui suit ressemblent à celles qui sont données dans la grille précédente.

Voici donc une évaluation des deux stratégies d'objectivation des pratiques de production A et B.

CONDITIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE LA VALEUR PÉDAGOGIQUE DES STRATÉGIES D'OBJECTIVATION D'UNE PRATIQUE DE PRODUCTION

Conditions	Stratégies			
	oui	non	oui	non
Les activités d'objectivation se greffent à une activité de pratique qui constitue ou constituait une véritable situation de communication.	X		X	
La stratégie porte sur un ou plusieurs éléments notionnels privilégiés par la pratique.	X		X	
La stratégie intègre plusieurs éléments notionnels privilégiés par la pratique.	X		X	
La stratégie porte sur un ou des éléments notionnels connus des élèves ou qui ont fait l'objet d'acquisition de connaissances.	X		X	
La stratégie d'objectivation recoupe ou reprend des activités d'objectivation faites lors d'une ou de plusieurs pratiques de compréhension.	X			X
La stratégie provoque l'objectivation au cours de la pratique sans compromettre le dynamisme de la communication.		X		X
La stratégie provoque l'objectivation immédiatement après la pratique de telle sorte que l'objectivation demeure significative pour l'élève.	X		X	
La stratégie permet aux élèves d'établir consciemment un lien entre le ou les éléments notionnels et la production de leur discours.	X		X	
La stratégie fait que l'objectivation est déclenchée par le dynamisme même de la pratique d'un discours ou par la rétroaction des récepteurs au discours produit.		X	X	
L'objectivation est provoquée par le dynamisme de la stratégie mise en place (ex.: débat, discussion, etc.).	X		X	
La stratégie fait appel à une terminologie connue des élèves.	X		X	
La stratégie fait appel à l'expérience de lecture ou d'écoute qu'ont les élèves.	X			X
La stratégie fait appel à l'expérience de production que pourraient avoir les élèves.	X			X
Les éléments notionnels sur lesquels porte l'objectivation ont déjà été annoncés par les consignes fournies aux élèves au début de l'activité de production.	X		X	
La stratégie de production incite les élèves à l'auto-correction.	X		X	
La stratégie utilisée est intéressante en soi.	X		X	
La stratégie utilisée respecte les possibilités d'un élève de cet âge et ne dépasse pas le degré de difficulté des activités d'apprentissage du programme.	X		X	

CHAPITRE TROISIÈME

L'acquisition des connaissances

Il est indéniable qu'une habileté se développe par la pratique, c'est-à-dire quand l'apprenti agit dans une situation qui est ou qui reproduit le plus fidèlement possible celle dans laquelle s'exerce généralement l'habileté à développer.

Il est également indéniable que l'apprenti développe mieux, plus facilement et plus rapidement son habileté s'il observe, analyse et évalue son action et l'objet de son action. C'est ce qu'on appelle l'objectivation de la pratique. Cette objectivation, particulièrement si elle est provoquée par un instructeur, évite à l'apprenti les longs tâtonnements qu'il connaîtrait s'il était laissé à lui-même.

Mais tous ceux et celles qui ont développé une habileté donnée savent qu'il est utile et parfois nécessaire de recourir à l'expérience et aux connaissances de ceux qui maîtrisent ou qui ont maîtrisé l'habileté à développer. On sait combien ces modèles et ces connaissances peuvent être de précieux instruments pour améliorer ses performances, ou pour mieux analyser et évaluer son action. Dans le développement de toute habileté langagière, les connaissances n'ont pas d'autre rôle: elles sont des moyens, des instruments, des ressources pour mieux objectiver ses pratiques de communication orale ou écrite ou même pour mieux réussir ses pratiques.

Suite à ce qui vient d'être dit, on peut mieux dessiner la tâche du maître: outre le fait d'assurer les pratiques et l'objectivation de ces pratiques, le maître est aussi celui qui amène les élèves à se donner les connaissances qui leur permettent de mieux objectiver leurs pratiques et de mieux les réussir.

Il n'est pas nécessaire de prouver qu'on ne développe aucune habileté (ex.: skier, jouer aux échecs, etc.) si on se limite à se donner des connaissances sur cette habileté: seule, l'application des connaissances lors des pratiques ou lors du retour sur ces pratiques fait que les connaissances contribuent au développement d'une habileté. On peut donc dégager un principe de fond: **les connaissances acquises en classe servent au développement des habiletés langagières si elles sont effectivement investies dans des pratiques de compréhension ou de production ou si elles sont effectivement utilisées lors des activités d'objectivation.**

Acquisition de connaissances et objectivation

L'activité d'acquisition de connaissances et l'activité d'objectivation de la pratique sont deux choses différentes. La première vise l'acquisition de notions, de concepts, de lois ou de règles applicables aux pratiques de compréhension ou de production. La seconde vise à ce que l'élève « revienne » sur sa façon de lire, d'écouter ou de produire un discours.

Par exemple, apprendre aux élèves comment s'accordent les participes passés et leur faire vérifier comment, dans leur texte, ils ont orthographié les participes passés, sont deux activités distinctes. La première aboutit à la connaissance de règles; la seconde amène les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte d'un aspect du fonctionnement de la langue écrite. L'une est « acquisition de connaissances », l'autre est « objectivation de la pratique ».

« Les Contenus d'apprentissage » du programme de chaque degré énumèrent sous la rubrique « Acquisition de connaissances », les éléments susceptibles d'être objet d'activités d'acquisition de connaissances. Ces éléments sont annoncés par un carré noir. Il revient au maître de juger si ces éléments sont ou ne sont pas suffisamment connus des élèves et de décider s'il y a lieu de faire des activités d'acquisition de connaissances sur ces éléments.

Quels sont ces éléments? « Les Contenus d'apprentissage » en proposent deux grandes séries: ceux qui se rapportent à la situation de communication et ceux qui se rapportent au fonctionnement de la langue et des discours.

Les éléments de la situation de communication

Les éléments de la première série se regroupent autour de:

— l'intention de l'émetteur et du récepteur;
— les rapports émetteur / récepteur;
— les rapports émetteur / récepteur / référent;
— l'environnement.

Les éléments du fonctionnement du discours

Les éléments qui peuvent faire l'objet de connaissances quant au fonctionnement des discours sont regroupés sous quatre types de discours:

— le discours narratif,
— le discours descriptif,
— le discours analytique,
— le discours argumentatif.

Les deux derniers sont réservés aux élèves de 4e et 5e secondaire. Le discours descriptif est traité à l'occasion du discours narratif.

Les éléments du fonctionnement de la langue

Les éléments du fonctionnement de la langue qui peuvent faire l'objet de connaissances sont regroupés sous les rubriques suivantes:

— le lexique,
— la syntaxe de la phrase et du discours,
— l'orthographe d'usage,
— l'orthographe grammaticale,
— les éléments prosodiques.

Il y a lieu de souligner que les éléments retenus pour les activités d'acquisition de connaissances sont moins nombreux que les éléments retenus pour les activités d'objectivation de la pratique. En 3e secondaire, par exemple, sous la rubrique « Intention du récepteur », les activités d'objectivation concernent l'intention de l'émetteur, les faits essentiels, la précision des informations, les informations déjà connues et les informations nouvelles; l'acquisition de connaissances ne portera que sur les moyens de préciser des informations. Cela signifie que les éléments retenus pour l'acquisition de connaissances ne constituent qu'une partie des contenus d'apprentissage nécessaires à l'atteinte des objectifs terminaux.

Le degré de généralisation ou d'abstraction des connaissances

Il y a acquisition de connaissances quand l'élève acquiert des notions, des concepts, des lois ou des règles. Or ces notions, ces concepts, ces lois ou ces règles peuvent être plus ou moins implicites, plus ou moins généraux, plus ou moins abstraits. L'élève qui remplace **a** par **avait** pour savoir s'il doit écrire **a** ou **à** s'est donné une règle peu abstraite et non applicable à tous les verbes. Au contraire, l'élève qui, devant un participe passé, est capable de formuler deux ou trois règles d'accord, s'est donné une connaissance beaucoup plus abstraite et beaucoup plus générale. Enfin, il arrive souvent que les élèves se donnent des règles qu'ils sont incapables de formuler verbalement tout en étant capables de les appliquer. C'est probablement ce qui se passe chez un élève qui justifie, par exemple, l'orthographe d'un mot en disant « ça s'écrit comme ça parce que ça s'écrit comme ça ». Cet élève a une connaissance implicite suffisante à l'exercice de son habileté. C'est donc dire que, selon les élèves à qui l'on enseigne et selon l'élément à faire connaître, on peut amener les élèves à se donner des connaissances plus ou moins abstraites, plus ou moins générales et cela, en exigeant ou non qu'ils soient capables de les verbaliser. Le programme tel que formulé tente de tenir compte de cette dimension.

En effet, chaque série d'éléments [1] susceptibles d'être objet de connaissances est suivie d'une ou de plusieurs stratégies d'apprentissage (annoncées par un carré blanc) dont l'intention est de fournir certaines balises quant au degré d'abstraction ou de généralisation à poursuivre. Voici deux exemples, tirés du programme de 5e secondaire.

Acquisition de connaissances	Acquisition de connaissances
■ Éléments du discours qui servent à indiquer une certaine neutralité: - vocabulaire neutre - pronoms de la 3e pers. - tournure impersonnelles - ... □ À partir d'un éditorial ou d'une lettre d'opinions, faire relever les opinions contenues dans chaque discours et faire comparer la façon dont elles sont formulées.	■ La dimension symbolique d'un roman: - les personnages - les actions - les lieux □ À partir de l'expérience de lecture des élèves ou d'un ensemble de romans, faire découvrir que les personnages d'un roman peuvent être vus comme des représentants d'un système social...

La première activité d'acquisition de connaissances se distingue de la deuxième en ce qu'elle se limite à l'observation de cas précis; la deuxième suppose une plus grande généralisation du phénomène.

Acquisition de connaissances et méthodologie

Il vient d'être dit que les stratégies d'acquisition de connaissances proposées dans les « Contenus d'apprentissage » visent avant tout à fournir certaines balises sur le degré de généralisation ou d'abstraction des connaissances à faire acquérir. Il ne faut pas y voir l'imposition d'une façon de procéder. Au contraire, le programme n'impose aucune

1 Éléments annoncés par un carré noir.

méthodologie pour l'acquisition des connaissances. Le maître choisit la façon de faire qu'il juge la plus efficace et la plus rentable. Il peut en effet procéder par:

— démonstration et application,

— manipulations significatives,[1]

— induction,

— solution de problème,

— discussion, débat,

— etc.

Son choix se fait en fonction de l'élément notionnel, des élèves à qui il enseigne, de la relation maître-élève, etc. Dans certaines circonstances, il sera plus efficace de faire un cours magistral, dans d'autres il sera plus pertinent d'orienter les élèves vers une démarche inductive.

L'activité s'appuiera tantôt sur l'expérience des élèves, tantôt sur une série d'éléments artificiellement regroupés (ex.: une série de phrases détachées permettant d'illustrer une règle de grammaire).

Comme pour les pratiques de discours, la motivation demeure un facteur important. Plus l'activité d'acquisition de connaissances sera intéressante pour les élèves, plus elle sera efficace.

La place des activités d'acquisition de connaissances dans une séquence d'enseignement

Comme l'objectif de la classe de français est de développer les habiletés langagières et non de faire acquérir des connaissances, comme celles-ci ne sont acquises que pour mieux réussir les pratiques et pour mieux les objectiver, l'acquisition de connaissances ne constitue jamais l'aboutissement d'une séquence d'enseignement. Elle peut se faire avant une pratique de compréhension ou de production, au cours de cette pratique, avant et parfois pendant une activité d'objectivation. Voici un exemple:

Première étape Le maître explique aux élèves que celui qui veut informer quelqu'un sur un sujet donné peut le faire en traitant un ou plusieurs aspects de ce sujet. Il illustre ses propos d'exemples tirés des manuels de biologie, de géographie ou d'histoire dont disposent les élèves (**acquisition de connaissances** en vue de la quatrième étape du cours).	Acquisition de connaissances faite avant la pratique.
Deuxième étape Le maître amène les élèves à lire un article d'encyclopédie en vue de s'informer sur un sujet donné (**pratique**). Au cours de la lecture, il explique brièvement que tel mot peut avoir le sens X, Y ou Z (**acquisition de connaissances**) et il demande aux élèves le sens que prend ce mot dans le texte qu'ils sont en train de lire (**objectivation de la pratique**).	Acquisition de connaissances faite au cours de la pratique en vue de l'objectivation.
Troisième étape Une fois la lecture terminée, le maître amène les élèves à distinguer les informations qu'ils connaissent déjà de celles qui leur sont maintenant nouvelles (**objectivation de la pratique**).	
Quatrième étape Le maître rappelle les connaissances acquises lors de la première étape et fait dégager le ou les différents aspects que l'auteur a traités dans le texte qu'ils viennent de lire (**objectivation de la pratique**).	
Cinquième étape Le maître amène les élèves à énumérer les différentes raisons pour lesquelles on peut écrire un texte (**acquisition de connaissances**). Les élèves sont invités à identifier l'intention de l'auteur de l'article d'encyclopédie et à justifier leur choix (**objectivation de la pratique**).	Acquisition de connaissances faite après la pratique en vue de l'objectivation.

Bien que schématique, cet exemple de séquence d'enseignement permet de saisir le rôle et la place des connaissances dans le processus d'apprentissage.

1 On entend par «manipulation significative» toute activité qui consiste à ajouter, soustraire, substituer ou permuter un élément d'un ensemble, et à faire constater les changements apportés par ces modifications.

Exemples de stratégies d'acquisition de connaissances

Comme il est dit dans le programme, l'activité d'acquisition de connaissances fait partie du processus d'apprentissage à privilégier dans la classe de français. Les connaissances acquises en classe doivent cependant servir au développement des habiletés langagières et non être une fin en soi.

Le programme n'impose pas à l'enseignant une méthode particulière pour l'acquisition de connaissances. Il suggère cependant différentes façons d'amener les élèves à se donner les connaissances nécessaires à leur pratique ou à leur objectivation. Voici quelques illustrations extraites du programme qui pourraient aider l'enseignant à varier ses stratégies en classe:

Stratégies	Éléments	Type
À partir d'un ensemble de textes appropriés (informatif, incitatif, et expressif) amener les élèves à reconnaître dans quel but chacun des textes a été écrit (informer; exprimer des sentiments, des goûts, des opinions; convaincre, etc.) et leur faire dire ce qui leur permet d'identifier ces diverses intentions de communication (ex.: les expressions révélant clairement une intention, la forme du discours, le mode impératif, etc.).	L'intention de communication et ce qui la révèle.	Comparaison.
À partir de la lecture d'un article de revue pour la jeunesse dont on a retiré certains noms communs, certains noms propres, certains adjectifs numéraux et qualificatifs et certains compléments du nom qui précisaient les informations, faire constater le rôle de ces mots quand on les replace dans le texte.	Éléments du discours qui servent à préciser des informations.	Manipulation concernant la fonction discursive des éléments.
À partir de deux modes d'emploi, faire souligner les expressions qui viennent préciser les actions à poser et faire comparer les deux textes quant à la précision des consignes.	Éléments du discours qui servent à préciser les consignes.	Observation et comparaison.
Faire composer des comptines, de courts poèmes, des slogans où les élèves créeront des jeux de sonorité et des jeux de mots.	Éléments qui servent à révéler l'aspect ludique d'un discours.	La production comme stratégie d'acquisition de connaissances.
À partir d'un récit et de son résumé, faire choisir le texte qui réussit le mieux à créer l'intérêt ou à maintenir le suspense et faire justifier ce choix.	Le fonctionnement des actions dans le discours narratif: - actions importantes, - actions secondaires.	Discussion et solution du problème.
À partir d'un ensemble d'actions qui ne sont pas présentées dans un ordre chronologique, demander aux élèves de raconter une histoire et leur faire observer que l'ordre des actions peut différer d'une histoire à l'autre.	Le fonctionnement du temps dans le récit: - l'ordre des actions.	Solution de problème (reconstitution) et démonstration, ou induction, selon le rôle que joue le maître.

À partir d'un exemple approprié, faire découvrir comment le sens d'un mot peut varier si certains éléments de la situation de communication varient.	Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot: - le contexte verbal, - la situation de communication.	Manipulation et substitution.
À partir de l'expérience langagière des élèves, faire découvrir que certains mots, ou groupes de mots, créent des images et ne peuvent être compris dans leur sens premier.	Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot: - le contexte verbal, - la situation de communication.	Recours à l'expérience de l'élève et démonstration ou induction selon le rôle joué par le maître.
À partir d'un texte dans lequel on a supprimé la ponctuation de plusieurs phrases, faire éprouver la lisibilité de celles-ci et faire reconnaître comment la ponctuation facilite la lecture d'un texte.	Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase.	Manipulation (suppression et addition) et induction.

Ces stratégies ont été extraites du programme de première secondaire. Elles illustrent les différents modes d'intervention applicables à tous les degrés du cours secondaire.

Valeur pédagogique des stratégies

Les activités d'acquisition de connaissances doivent viser le développement de notions, de concepts, de lois ou de règles nécessaires aux pratiques ou aux activités d'objectivation de la pratique. C'est là la condition minimale essentielle afin que les activités d'acquisition de connaissances proposées aux élèves soient conformes au processus d'apprentissage prôné par le programme.

L'enseignant doit aussi, lors de l'élaboration de ses stratégies visant l'acquisition de connaissances, essayer de rentabiliser au maximum ces activités en classe. La grille suivante propose des conditions susceptibles d'accroître la valeur pédagogique des activités d'acquisition de connaissances.

Conditions	**Exemples**
Les activités d'acquisition de connaissances sont explicitement mises au service des pratiques ou des activités d'objectivation de ces pratiques.	Avant de faire lire un texte, le maître explique le sens de certains mots que les élèves n'ont jamais lus.
Le laps de temps entre les activités d'acquisition de connaissances et l'utilisation de ces connaissances est relativement court.	Le maître explique comment préciser un sujet et demande aux élèves de préciser le sujet qu'ils vont traiter.
Les activités d'acquisition de connaissances s'appuient sur l'expérience langagière des élèves.	L'élève qui verbaliserait sa façon à lui d'exprimer des sentiments permettrait à l'enseignant de l'amener à mieux identifier les moyens d'ordre linguistique et prosodique permettant d'exprimer des sentiments.
Les activités d'acquisition de connaissances répondent à un besoin explicitement manifesté par les élèves.	L'élève demande le sens d'une phrase qui lui pose des problèmes de compréhension lors de sa lecture.

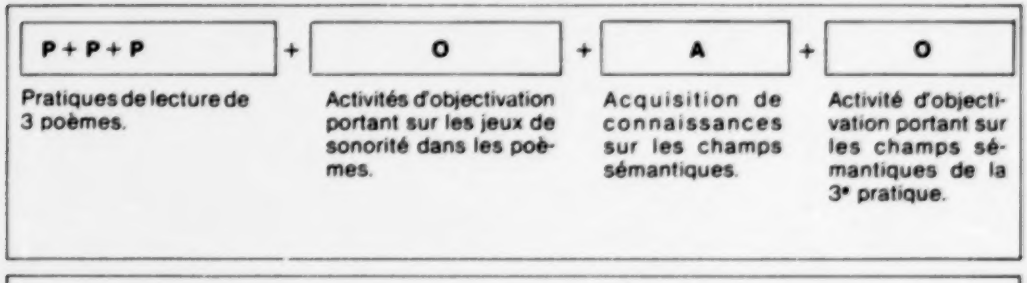
L'activité d'acquisition de connaissances est déclenchée par la réaction des élèves lors d'une pratique de discours ou lors de l'objectivation.	Au cours de la lecture d'un récit d'aventures, les élèves manifestent de la difficulté à retracer l'ordre des actions. L'enseignant propose alors une activité d'acquisition de connaissances sur les indices de temps.
Les stratégies d'acquisition de connaissances permettent aux élèves d'établir consciemment un lien entre la connaissance et l'utilité de cette connaissance dans une communication.	L'élève qui aurait à expliquer aux parents les objectifs d'une journée verte par exemple, verrait sûrement l'utilité de la comparaison, de la description, de l'illustration, de l'exemple, etc., comme moyens de bien expliquer les objectifs de cette activité scolaire à des parents peu renseignés sur ce type d'activité.
Les stratégies utilisées et le degré de généralisation exigé correspondent aux capacités des élèves.	Il serait par exemple illusoire de croire qu'en première secondaire, l'élève peut en arriver à être conscient et à tenir compte de toutes les composantes de la situation de communication.
Les stratégies utilisées rendent intéressantes les activités d'acquisition de connaissances.	Jeu-questionnaire, débat, concours, etc.
Les stratégies utilisées sont telles que les élèves se souviendront facilement des connaissances acquises.	

CHAPITRE QUATRIÈME

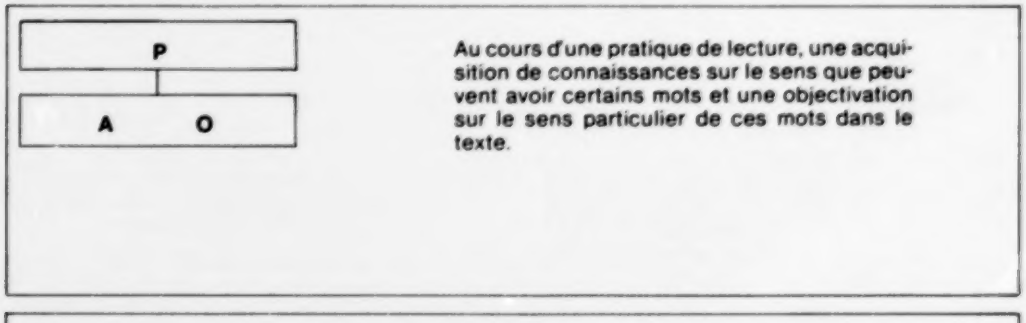
La dynamique du processus

Les chapitres précédents expliquent et illustrent chaque élément du processus d'apprentissage. Ces chapitres permettent de bien distinguer la pratique, l'objectivation de la pratique et l'acquisition de connaissances. Il reste à illustrer comment ces trois éléments peuvent s'articuler entre eux. Voici quatre exemples. Les trois premiers sont schématiques ; le dernier est concrétisé par le scénario complet d'un cours de français.

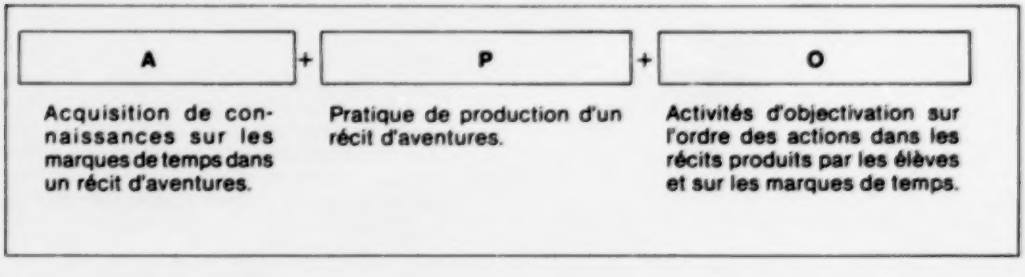
A



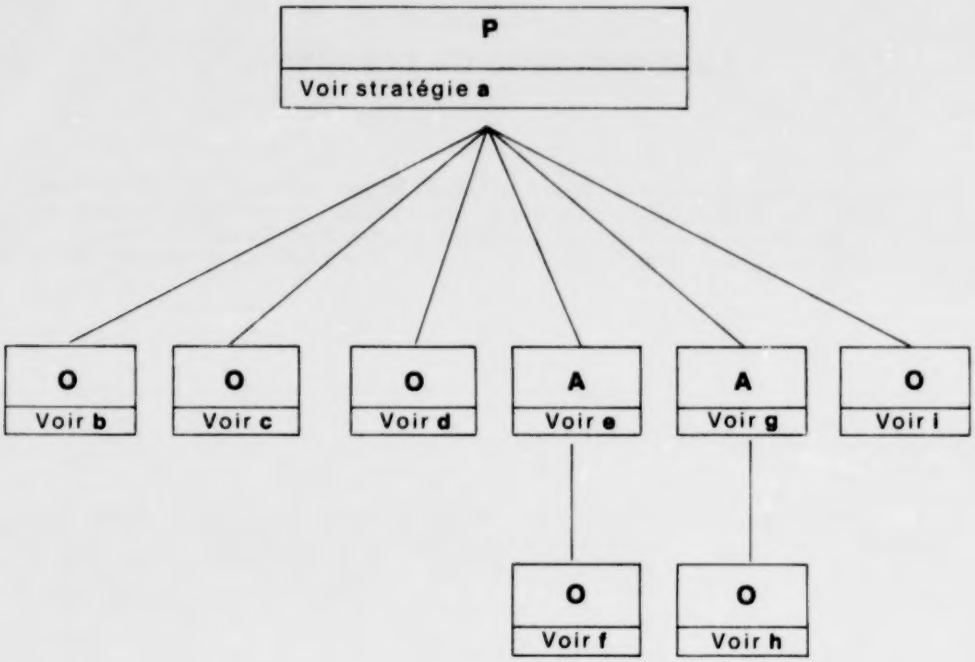
B



C



Le scénario de cours qui suit illustre de façon plus concrète la dynamique du processus. Les éléments du processus s'articulent de la façon suivante:



SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie a 1. Le maître apporte en classe un collage fait à partir des éléments descriptifs de l'article d'encyclopédie intitulé **Hamster.** Le collage est loin de donner le portrait du hamster mais on y retrouve: - une cage ouverte, - une carte géographique de l'Europe occidentale, - une légende donnant la longueur de l'animal, - une fourrure, couleur de tigre avec du blanc et du noir, - une queue d'écureuil repliée, - des oreilles de lapin en éveil, - un museau de sanglier, - un cercle,	Ce scénario a été élaboré à partir de la pratique de discours suivante inscrite au programme de première secondaire. « Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet. » Cette stratégie de pratique comporte les éléments de mise en situation et les conditions de réalisation de cette pratique de lecture. Elle a aussi comme particularité de prévoir toutes les activités d'objectivation qui suivront, puisque le collage a été réalisé à partir des éléments descriptifs et informatifs du texte.

- un terrier, - des mains à la place des pattes arrière, - une boîte de céréales, - un soleil couchant, - une seringue. Tous ces éléments sont en quelque sorte repérables dans le texte que les élèves auront à lire.	Les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances feront donc partie d'un ensemble cohérent.
2. Le maître demande aux élèves en quoi ce collage pourrait représenter un animal et quel animal.	
3. Le maître leur demande d'y voir un hamster. Pour vérifier la « vraisemblance » du collage, il leur propose de s'informer sur le hamster en lisant le texte tiré d'une encyclopédie.	Cette phase de la stratégie amène les élèves à lire le texte avec l'intention de s'informer sur les vraies caractéristiques du hamster, telles que décrites dans le discours.
4. Les élèves lisent inividuellement.	

HAMSTER

Ces jolis petits rongeurs ont connu, il y a quelques années, une grande popularité parmi les jeunes qui ont tenté de les élever et de les apprivoiser. Ce sont cependant des animaux farouches, supportant mal la captivité. Leur race est originaire de l'Ancient Continent, Asie occidentale et Europe orientale, mais il y en a dans presque toutes les régions tempérées du globe.

Leur corps, de quinze centimètres environ, est recouvert d'une fourrure douce, fauve blanche et noire, et se termine par une petite queue tronquée; leurs yeux sont noirs, leurs oreilles toujours en éveil et leur museau semble renifler sans cesse. Ils ressemblent beaucoup à de petits écureuils, moins la queue touffue.

Les hamsters possèdent de vastes bajoues qui vont de leur bouche à leurs épaules, mais qui ne sont visibles que lorsqu'elles sont pleines de nourriture; ils y mettent les provisions qu'ils vont ensuite entasser dans leur terrier, s'aidant de leurs pattes antérieures qu'ils utilisent comme des mains.

Ils mangent surtout des céréales, mais aussi des légumes et des fruits.

Ils sortent généralement de nuit; ce sont des animaux qui abîment les récoltes et dont on se débarasse difficilement car ils se défendent avec beaucoup de courage lorsqu'ils sont attaqués ou se replient au fond de leurs terriers.

Les hamsters atteignent l'âge adulte lorsqu'ils ont deux mois. Ce sont des animaux très prolifiques. On emploie maintenant beaucoup de hamsters comme animaux de laboratoire au lieu de rats et de cobayes car ils ont peu de maladies spécifiques, mais, par contre, on peut leur inoculer facilement les maladies humaines.

(NOS AMIES LES BÊTES – RONGEURS).

Encyclopédie du livre d'or, tome 8, Éditions des deux coqs d'or, pages 700 - 701.

Stratégie b

1. Après la lecture du texte, le maître distribue aux élèves la grille suivante et leur demande de vérifier si les informations contenues dans le texte correspondent à celles que l'on retrouve dans l'illustration.

Grille

informations du texte	informations du collage		informations nouvelles
	r.	d.	

2. Le maître demande si c'est le collage ou le texte qui fournit les meilleures informations.

Cette stratégie fait porter l'objectivation sur l'intention du récepteur:

— s'informer sur un sujet donné.

L'activité d'objectivation qui se trouve concrétisée de cette façon, est la suivante:

« Faire relever les principaux faits contenus dans l'article. »

Stratégie c

1. Avec l'aide des élèves, l'enseignant dresse au tableau la liste des informations claires et des informations confuses relevées dans le texte.

Objectivation sur l'intention du récepteur:

« Faire identifier le sujet traité ».

« Faire relever les principaux faits contenus dans l'article ».

Stratégie d

1. En sous-groupes, les élèves cherchent dans le texte les éléments qui servent à clarifier certaines informations et ceux qui ne suffisent pas à expliciter d'autres informations.

Objectivation:

« Faire relever les mots et les groupes de mots qui servent à préciser les faits ».

Stratégie e

1. Si l'élève n'arrive pas à dégager les éléments du discours qui précisent les informations, il leur remet le texte remanié suivant:

Texte:

Les rongeurs ont connu, il y a longtemps, une popularité parmi les jeunes qui ont tenté de les élever et de les apprivoiser. Ce sont cependant des animaux supportant mal la captivité. Leur race est originaire de l'Ancien Continent, l'Asie et l'Europe, mais il y en a dans toutes les régions du globe.

Leur corps, de quelques centimètres, est recouvert d'une fourrure et se termine par une queue; leurs yeux sont de couleur, leurs oreilles en éveil et leur museau semble renifler. Ils ressemblent beaucoup à des écureuils, la queue en moins.

Les hamsters possèdent des bajoues qui vont de leur bouche à leurs épaules, mais qui ne sont visibles que lorsqu'elles sont pleines de nourriture. Ils mettent dans ces bajoues les provisions qu'ils vont ensuite entasser dans leurs terriers en s'aidant de leurs pattes qu'ils utilisent comme des mains.

Ils mangent des céréales, mais aussi des légumes et des fruits.

Acquisition de connaissances nécessaires à l'objectivation

Cette acquisition de connaissances porte sur les mots et les groupes de mots qui servent à préciser les informations:

- le nom commun,
- le nom propre,
- l'adjectif numéral,
- le complément du nom,
- l'adjectif qualificatif.

En comparant les deux textes, l'élève dégage les éléments du discours qui servent à préciser les informations.

Stratégie f

Avec les élèves, le maître revient sur les informations fournies par le texte. Il discute avec eux à propos des éléments du discours qui ont rendu les informations claires ou confuses. Ils discutent des raisons qui ont fait que le collage ne représentait pas le hamster.

Objectivation (intention):
« Faire relever les mots et les groupes de mots qui servent à préciser les informations ».

Objectivation (lexique):
« Faire expliciter le sens de certains mots, en tenant compte du contexte verbal... ».

Stratégie g

1. Si les élèves ne parviennent pas à identifier tous les éléments, le maître leur suggère l'activité d'acquisition de connaissances suivante:
   a) Le maître donne 5 mots difficiles et demande aux élèves de construire une phrase avec chaque mot.
   b) Il leur donne 5 phrases dans lesquelles ces mots sont employés dans un contexte qui en justifie l'utilisation.
   c) Les élèves comparent leurs phrases à celles fournies par le maître.
   d) Mise en commun. Faire découvrir que le contexte permet souvent de dégager le sens d'un mot ou que le sens premier d'un mot est quelquefois modifié par le contexte.

Acquisition de connaissances sur les éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot:

- le contexte verbal.

Cette acquisition de connaissances est justifiée par l'objectivation de la pratique qui précède et par celle qui suivra.

Stratégie h

1. On revient au texte sur le hamster. Le maître demande aux élèves de souligner les éléments lexicaux qui posaient des problèmes de compréhension.

2. Il demande ensuite de relever les éléments du contexte verbal qui pourraient permettre de trouver le sens exact ou approximatif des expressions incomprises.

Objectivation (lexique):

« Faire expliciter le sens de certains mots, en tenant compte du contexte verbal »

Stratégie i

1. Le maître demande aux élèves si le texte fournit suffisamment d'explications sur le hamster.
2. Il leur fait dire ensuite quelles sont les informations vraiment nouvelles que le texte leur a fournies.
3. Est-ce que ce texte donne le goût de poursuivre la recherche d'informations sur cet animal ou tout autre animal domestique? Cette question peut entraîner la classe dans d'autres pratiques de lecture et donner lieu à un autre scénario.

Objectivation (l'intention):

« Faire reconnaître dans quelle mesure l'article contient ou ne contient pas les informations recherchées, contient des informations déjà connues et des informations nouvelles ».

CHAPITRE CINQUIÈME

La terminologie

L'usage, les grammairiens et les linguistes ont inventé la terminologie nécessaire pour nommer, décrire ou analyser les faits de langue, les discours et les situations de communication. Comme l'objectivation des pratiques de compréhension et de production consiste essentiellement à observer, analyser ou évaluer ces pratiques, il est évident que cette terminologie constitue un instrument important dans l'apprentissage du français. On la retrouvera dans les consignes données aux élèves lors des activités d'objectivation: « Relevez les **adjectifs** et... », « Quel est le **sujet** de... », « Les **personnages du récit**... », etc. Elle sera indispensable dans les activités d'acquisition de connaissances qui débouchent sur la formulation de règles.

Comme la classe de français ne vise pas à former des grammairiens ou des linguistes, on peut se poser deux questions: Au secondaire, quelle est la terminologie nécessaire? Comment s'acquiert la terminologie qui permet de parler de la langue, des discours et des situations de communication? Les pages qui suivent sont consacrées à ces deux questions.

Terminologie utile ou nécessaire au cours secondaire

Il y a lieu de rappeler que le programme tel que formulé s'adresse d'abord et avant tout au maître. Il s'ensuit qu'un certain nombre de termes n'ont pas à être maîtrisés par les élèves. Voici quelques exemples: **objectivation, référent, émetteur, récepteur, série synonymique, dérivation lexicale, éléments prosodiques,** etc. On les reconnaîtra au fait qu'ils sont évidemment techniques.

Parmi tous les termes qui pourront ou devront être utilisés lors des activités d'apprentissage, il faut reconnaître qu'un très grand nombre ne poseront aucun problème parce que les élèves y rattachent déjà une notion ou un concept. C'est le cas de mots comme **intention, sentiment, goût, objet, circonstance, personnage, table des matières, titre,** etc. Les activités qui impliqueront ces concepts contribueront à mieux faire maîtriser les termes qui les désignent. On les reconnaîtra au fait qu'ils ne sont pas spécifiques à l'enseignement du français et font déjà partie du vocabulaire actif ou passif des élèves.

Enfin viennent les termes qui sont plus spécifiquement rattachés à l'enseignement du français: **adjectif, attribut, complément du nom, passage descriptif, lexique, nouvelle littéraire, éditorial,** etc.

Pour cette troisième catégorie de termes, il est nécessaire de faire la remarque suivante: **les termes à utiliser ou à faire utiliser en classe ne correspondent pas nécessairement à ceux qui sont mentionnés dans les contenus d'apprentissage.** Voici un exemple tiré du programme de 3e secondaire.

Objectivation de la pratique

Suite à l'écoute d'un documentaire ou à la lecture d'un article de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité, amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte de leur intention de s'informer sur ce sujet.

Cette objectivation se fera à l'aide des activités suivantes:

- faire identifier le sujet du documentaire, de la chronique ou de l'article;
- faire identifier l'intention de l'émetteur;
- faire relever, à l'aide d'un résumé, les faits essentiels contenus dans le documentaire, la chronique ou l'article;
- faire discuter de la précision des informations contenues dans le documentaire, la chronique ou l'article;
- faire reconnaître dans quelle mesure le documentaire ou l'article comprend ou ne comprend pas des informaions déjà connues et des informations nouvelles.

Acquisition de connaissances

Pour faciliter la réalisation des activités de pratique et d'objectivation de la pratique, amener les élèves à se donner, s'il y a lieu, des connaissances sur les éléments suivants:

■ Éléments du discours qui servent à préciser des informations:

- l'apposition,
- l'incise,
- la subordonnée relative,
- la subordonnée circonstancielle.

(Ajouter les éléments retenus en 1re et 2e secondaire: nom commun, nom propre, adjectif numéral, complément du nom, adjectif qualificatif, adverbe, complément du verbe).

□ À partir d'un ensemble de textes à caractère informatif, à caractère expressif et à caractère incitatif, faire désigner par les élèves le ou les textes qui ont été manifestement produits avec l'intention d'informer et leur demander, en s'appuyant sur les expressions qui précisent les informations, de justifier leur choix.

Tout ce qui apparaît sous la rubrique « Objectivation de la pratique » indique au maître que les activités d'objectivation à faire en classe impliqueront principalement les notions ou les concepts suivants: intention, sujet, faits essentiels, précision des informations, information connue, information nouvelle. Les élèves et le maître auront-ils à utiliser les termes **intention, sujet, fait essentiel,** etc.? Cela dépend des stratégies que le maître utilisera pour concrétiser les activités d'objectivation. S'il procède par questionnaire, la plupart des termes apparaîtront dans les questions ou dans les réponses. Mais s'il procède en proposant aux élèves des activités non-verbales, il se peut qu'aucun de ces termes ne soit prononcé en classe.

Il en est de même pour tout ce qui apparaît sous la rubrique « Acquisition de connaissances »: le texte indique au maître que les activités d'acquisition de connaissances pourraient porter sur les « éléments du discours qui servent à préciser des informations », et que ces activités devraient alors amener les élèves à travailler sur des phrases ou des textes comprenant des appositions, des incises, des subordonnées relatives et des subordonnées circonstancielles. Les termes « apposition », « incise », « subordonnée », etc. devront-ils être utilisés par le maître et les élèves? Encore ici, tout dépend de la stratégie que le maître utilisera pour amener les élèves à saisir que, dans un discours, on trouve des mots ou des groupes de mots qui servent avant tout à préciser des informations. Si le maître se limite à faire souligner « les expressions qui servent à préciser des informations », il n'aura pas besoin de recourir à la terminologie identifiant chacune de ces expressions. Si, pour consolider la connaissance qu'il développe, il demande aux élèves de classer sous différentes catégories les expressions qu'ils ont relevées, il pourra alors recourir à la terminologie « apposition », « incise », etc. sans pour autant en faire un but de l'activité. En effet, ce qui est visé, ce n'est pas que les élèves sachent ce qu'est une incise, une apposition, etc., mais qu'ils découvrent que la langue offre différentes ressources pour préciser des informations.

Compte tenu de ce qui vient d'être dit, on se demandera: « Quand faut-il amener les élèves à

utiliser une terminologie donnée »? Une réponse globale serait: **qu'il faut amener les élèves à utiliser une terminologie donnée quand la formulation verbale d'un fait de langue (ex.: la formulation d'une règle de grammaire) constitue un instrument utile ou nécessaire à l'utilisation de ce fait de langue, ou encore constitue un instrument qui facilitera l'apprentissage.**

Examinons la situation suivante: un enseignant veut amener les élèves à savoir orthographier correctement dans leurs textes les adjectifs qui se rapportent à deux noms. Le but visé, il faut le souligner, est que les élèves respectent le fonctionnement de l'adjectif dans les textes qu'ils rédigeront, et non de réussir des exercices portant sur le cas mentionné. Mais le but visé pose le problème suivant: les textes que les élèves rédigeront comprendront ou ne comprendront pas d'adjectifs se rapportant à deux noms, et dans le cas où ils comprendront de tels adjectifs, certains de ces adjectifs pourront ou non se rapporter à deux noms masculins, à deux noms féminins ou à deux noms de genre et de nombre différents; de plus, les adjectifs et les noms utilisés par les élèves varieront d'un élève à l'autre, d'un texte à l'autre. Face à cette situation, on saisit qu'il faut amener les élèves à revoir eux-mêmes leurs textes et non leur indiquer, à chacun d'eux, quels adjectifs ils ont bien ou mal orthographiés. Pour amener les élèves à revoir eux-mêmes leurs textes, il faut qu'ils disposent d'un instrument ou d'un outil qui serait, pour l'exemple analysé, la règle de grammaire suivante:

> « Un adjectif qui se rapporte à deux noms masculins ou à un nom masculin et à un autre féminin, se met au masculin pluriel; s'il se rapporte à deux noms féminins, il se met au féminin pluriel ».

La formulation verbale de la règle devient l'outil que les élèves pourront utiliser pour corriger leurs textes. Cette formulation exige nécessairement l'utilisation d'une terminologie. L'exemple proposé illustre assez bien les cas où il y a lieu d'amener les élèves à utiliser une terminologie donnée; en général, il s'agit des cas où les concepts ou les connaissances facilitent vraiment les activités d'objectivation des pratiques et les pratiques elles-mêmes. Autrement dit, on peut bannir de l'enseignement tous les termes qui ne serviraient pas aux activités d'objectivation des pratiques et aux pratiques elles-mêmes.

L'acquisition de la terminologie

Comment s'acquiert la terminologie? Globalement, on pourrait répondre que les termes grammaticaux et autres s'acquièrent comme n'importe quel autre vocabulaire. Mais, pour mieux dégager les conséquences pratiques de cette affirmation, il y a lieu d'expliciter ce qui permet de dire qu'un terme est acquis.

Un terme est acquis quand celui qui le lit ou l'entend y attache spontanément la notion ou le concept que l'usage y attache généralement. Pour faire spontanément cette association, il faut que celui qui lit ou entend un mot se soit donné la notion ou le concept qui s'y rapportent. En effet, le mot n'est pas le concept, il est ce qui « réveille » le concept dans l'esprit. Que réveillent les deux mots suivants: « intussusception » et « trapèze »? À moins d'être un savant en biologie, on pourra épeler cent fois le premier mot sans qu'il livre le concept qui s'y attache. Au contraire, le deuxième mot réveille spontanément le concept. Il en est de même pour les élèves: les mots « subjonctif », « préfixe », « groupe nominal », etc., ne réveilleront rien dans leur esprit s'ils ne se sont pas donné une notion des faits de langue que les mots désignent. Autrement dit, le problème de l'acquisition de la terminologie est avant tout un problème de formation de notion ou de concept. Si on dégage les principales conditions permettant la formation d'une notion ou d'un concept, ces conditions constitueront des indications propres à déterminer ce qu'il y a à faire en classe pour assurer l'acquisition d'une terminologie.

Les conditions de la formation d'un concept ou d'une notion

Première condition

Se donner un concept ou une notion, c'est psychiquement identifier une réalité en la distinguant des autres. Pour qu'un élève se donne une notion ou un concept, par exemple, de la réalité désignée par l'expression « adjectif qualificatif », il faut qu'il ait l'occasion de comparer des mots qui appartiennent à cette catégorie à d'autres mots appartenant à d'autres catégories. Théoriquement, pour l'exemple retenu, la comparaison peut se faire à différents points de vue: la forme, le sens, le fonctionnement, le rôle et la valeur. Le sens et la forme ne sont pas d'un grand secours; en effet, le nom, le verbe et l'adjectif peuvent réveiller la même notion, et leurs formes peuvent se confondre. C'est plutôt le fonctionnement de l'adjectif dans les phrases et son rôle ou sa valeur dans les discours qui permettent de le distinguer des autres catégories. L'adjectif qualificatif ne fonctionne pas comme le nom ou comme le verbe; il n'est pas utilisé pour les mêmes raisons que le nom ou le verbe. On le reconnaît quand il est dans un contexte verbal, quand on l'oppose consciemment ou non, aux autres mots de la phrase où il prend place. La comparaison est la première condition pour que l'élève se donne une notion ou un concept. Cette comparaison peut se faire de façon très concrète et très intuitive. Voici, à titre d'exem-

d'exemple, une activité qui amènerait nécessairement les élèves à se donner une bonne notion du verbe par un jeu de comparaison:

> Soit la phrase suivante:
>
> « Les enfants du voisin jouent dans la cour ».
>
> Quel(s) mot(s) de la phrase faudrait-il modifier si on y introduisait les mots « Hier », ou « Demain », ? Comment appelle-t-on cette sorte de mot ?

Pour répondre à la première question, les élèves sont obligés de comparer trois phrases dans lesquelles un seul mot varie:

— Les enfants du voisin jouent dans la cour.
— Les enfants du voisin jouaient dans la cour.
— Les enfants du voisin joueront dans la cour.

Consciemment ou non, ils se donneraient comme notion du verbe: « C'est le mot qui, dans une phrase, varie selon le moment où nous situons ce dont on parle ». Ils pourraient même expliciter leur notion en disant: « Pour trouver le verbe d'une phrase, il suffit de trouver le mot qui change si on y place hier, aujourd'hui, demain ».

Une des meilleures façons d'assurer ces comparaisons concrètes est de proposer aux élèves des activités de manipulations significatives. On entend par **manipulation significative** toute activité qui consiste à ajouter, soustraire, substituer ou permuter un élément dans un tout et à faire poser un jugement sur le changement apporté. Voici quelques exemples:

Exemple 1

« L'édition québécoise occupe 30% du marché. »

« L'édition québécoise **n'**occupe **que** 30% du marché. »

Quel changement apporte l'ajout de l'adverbe « ne...que » ? (notions: l'adverbe et sa valeur expressive).

Exemple 2

« Paulette, **l'amie que je t'ai présentée l'autre jour,** s'en va en Gaspésie. »

« Paulette s'en va en Gaspésie. »

Qu'est-ce qui permettrait à quelqu'un de supprimer l'apposition et de ne prononcer que la deuxième phrase ? (notions: l'apposition et sa valeur référentielle).

Exemple 3

« Il a été frappé par un chauffeur **en état d'ébriété avancée**. »

« Il a été frappé par un chauffeur **rond comme un œuf**. »

Dans quelle situation évitera-t-on d'utiliser « rond comme un œuf » pour lui préférer « en état d'ébriété » ? (notions: les variétés de langage et leurs connotations).

Exemple 4

« J'ai vu **un** homme étendu sur un banc. **Cet** homme avait l'air de dormir... »

Pourrait-on déplacer les deux déterminants soulignés et écrire « J'ai vu **cet** homme sur un banc. Un homme avait l'air de dormir... » ? (notions: les déterminants et leur fonctionnement).

Exemple 5

« Ma sœur **amusait** les enfants. »

« Les enfants amusaient ma sœur. »

Comment expliquez-vous qu'on n'écrive pas les verbes de la façon suivante:

« Ma sœur amusaient les enfants. »

« Les enfants amusait ma sœur. » ?

(notions: le sujet et l'accord du verbe).

Tous ces jeux de manipulations peuvent être faits à partir des textes que les élèves ont lus ou écrits ou encore à partir d'une série de phrases artificiellement regroupées. En répétant plusieurs fois au cours d'une année ces manipulations significatives, l'élève en arrive à se donner une bonne notion de l'adverbe, de l'apposition, de... En utilisant les termes « adverbe », « apposition », etc., lors de ces jeux de manipulation, l'élève est amené à associer le concept et le terme.

Deuxième condition

Dans les cinq exemples précédents, on aura observé que l'adverbe, l'apposition, les variétés de langue, les déterminants et le sujet du verbe sont traités en rapport avec leur fonction (exemples 1, 2 et 3) ou en rapport avec leur fonctionnement (exemples 4 et 5). Autrement dit, la notion de chacun de ces éléments est développée par une activité qui justifie ou qui motive l'acquisition des notions. Cette façon de faire s'oppose à celle qui consiste, par exemple, à apprendre aux élèves ce que serait un sujet pour ensuite, et ensuite seulement, leur apprendre que le sujet est ce qui commande l'accord du verbe.

On saisit mieux et on retient plus facilement une chose si l'activité qui la fait découvrir révèle en même temps la raison d'être de cette chose. Pourquoi apprendre qu'il existe des « compléments d'objet direct » ? Ce n'est pas pour mieux comprendre certaines phrases car, pour reconnaître un complément d'objet direct, il faut d'abord avoir compris la phrase. La seule raison qui justifie qu'on enseigne le complément d'objet direct est que, dans certaines phrases, il commande l'accord des participes passés. La notion de complément d'objet direct sera mieux acquise si elle est enseignée par le biais d'une activité portant sur les problèmes d'accord qui se posent quand, dans une phrase, on est en présence d'un complément d'objet direct et d'un participe passé.

On pourrait ici multiplier les exemples: la notion de sujet grammatical sera mieux assise si chaque fois qu'il en est question, les élèves ont à traiter des problèmes d'accord de verbe; les notions de complément du nom et de proposition relative seront mieux saisies si les élèves les abordent dans des activités qui leur font découvrir que ces deux groupes servent avant tout à rendre un message plus univoque; la notion d'adverbe sera plus opérationnelle si l'activité d'apprentissage souligne avant tout le rôle de l'adverbe dans un discours... Ne pas traiter les éléments en soi, mais constamment les traiter en relation avec ce qui en justifie ou en motive l'utilisation constitue donc la deuxième condition.

Pertinence des définitions

Une définition est en quelque sorte l'explication verbale d'une notion ou d'un concept. En classe de français, le maître peut recourir aux définitions pour aider les élèves à se donner la notion ou le concept d'un élément. Mais, il faut ici souligner que le recours aux définitions doit se faire avec une certaine prudence. En effet, l'utilisation des définitions sera utile ou efficace:

- si les éléments de la définition sont des éléments connus des élèves;
- si la définition permet vraiment de distinguer ce qui est défini parmi d'autres réalités;
- si la définition est simple et ne dépasse pas les capacités intellectuelles des élèves.

Première condition

Que se passe-t-il pour un élève de 1re secondaire qui se trouve devant la définition suivante:

— pétale: chacune des pièces de la corolle formée d'un limbe aplati et coloré, inséré par un onglet sur le réceptacle floral.

Si l'élève ne sait pas ce que signifient **corolle, limbe, onglet** et **réceptacle**, il passe de l'inconnu à l'inconnu, et dans le cas cité, il passe peut-être du connu à l'inconnu. Une telle définition n'aiderait pas l'élève à asseoir sa notion de « pétale ». Il en aurait une meilleure notion si on lui faisait défaire une fleur en lui disant: Voici des étamines, voici des pétales, etc. Une fois cette démonstration faite, l'élève peut se passer de la définition. Qu'est-ce qu'une apostrophe ? Une grammaire donne la définition suivante: « un nom commun désignant l'être animé ou la chose personnifiée à qui on adresse la parole ». Cette explication verbale est sûrement moins efficace qu'une activité comme celle-ci:

— « Mesdames, Messieurs, c'est avec plaisir que je vous communique les résultats du sondage. »

— « C'est avec plaisir que je vous communique les résultats du sondage. »

— « Paul, viens ici. »

— « Viens ici. »

Il arrive qu'on nomme les gens avant de leur dire ce qu'on veut leur dire. Les mots utilisés pour ainsi s'adresser à eux s'appellent « apostrophes ». Laquelle ou lesquelles des quatre phrases contiennent une apostrophe?

Deuxième condition

Définir un chat comme étant un animal au pelage soyeux, marchant à quatre pattes et ayant une longue queue, amènerait peut-être celui qui n'aurait jamais vu de chats à flatter un tigre, une panthère, un lion... Une telle définition ne permettrait pas de distinguer le chat des autres félins. En classe de français, il faut être attentif aux définitions qu'on propose aux élèves: celles-ci doivent fournir ce qui leur permettra vraiment de reconnaître ce qui est défini. Dire aux élèves que le verbe est le mot qui désigne des actions, c'est leur donner une définition inutile: les noms peuvent également désigner des actions. Leur dire que le nom est un mot qui sert à désigner des êtres, des choses, des sentiments, des idées, etc., c'est encore leur donner une définition inutile: les verbes peuvent désigner des sentiments et des idées, les adjectifs également. En classe, la rigueur exige qu'on ne retienne que les définitions qui permettent de vraiment distinguer la réalité définie des autres réalités.

Troisième condition

En plus de répondre aux deux premières conditions, les définitions proposées aux élèves doivent

être simples et ne pas dépasser leurs capacités. Il y a lieu de douter qu'un élève puisse profiter d'une définition comme celle-ci: « la proposition relative est celle qui se joint au moyen d'un pronom relatif à un nom ou à un pronom, qui est son antécédent dans la proposition principale, et dont elle précise le sens ». Il faudrait lui préférer quelque chose comme: la proposition relative est la proposition qui dans une phrase, commence par **qui, dont, où, lequel, laquelle**,... elle est aussi celle qui commence par **que**, si celui-ci est un pronom.

Notion, concept et activité de reconnaissance

Il se peut qu'un élève ait une bonne notion, par exemple, du nom, et qu'il ne réussisse pas à identifier dans un texte tous les mots qui répondraient à cette catégorie. Cela peut être dû au fait qu'il a encore une notion incomplète du nom. Par exemple, si le nom est pour lui un mot qui désigne des êtres animés et inanimés, il pourrait ne pas reconnaître comme étant des noms les mots désignant des idées, des sentiments, etc. Cela peut également être dû au fait que le contexte verbal de certains noms ne lui fournit pas les signes qu'il utilise habituellement pour reconnaître les noms. C'est donc dire qu'avant de croire qu'un élève ne sait pas ce qu'est un nom, un verbe, un adjectif..., il serait profitable d'examiner les cas où il reconnaît une sorte de mot et ceux où il ne les reconnaît pas pour ainsi diagnostiquer le comportement de l'élève et intervenir à propos.

Activités propres à assurer l'acquisition de la terminologie

Comme l'acquisition de la terminologie est foncièrement liée au développement des notions ou des concepts, il devient évident que ce sont d'abord les activités d'acquisition de connaissances qui permettront l'acquisition de la terminologie.

Voici à titre d'exemple, une activité d'acquisition de connaissances proposée dans les Contenus d'apprentissage de 2e secondaire; elle repose sur le concept ou la notion de « champ lexical ». Elle est formulée ainsi:

> ☐ À partir d'un thème, comme la douceur, la colère, etc., faire énumérer des mots qui, par leur sens, peuvent évoquer le thème choisi et faire produire un court texte dans lequel les élèves utiliseront ces mots.

Le maître qui fait faire cette activité amène les élèves à constituer un ou des **ensembles de mots commandés par un thème**; au cours de l'activité, s'il parle **d'ensemble de mots, d'ensemble lexical** ou de **champ lexical**, il apprend aux élèves à **nommer** le concept qu'ils développent, donc à s'approprier l'une ou l'autre des expressions qui servent à le désigner. L'acquisition de la terminologie est, dans ce cas, entièrement intégrée à l'acquisition de la connaissance.

Mais les activités d'acquisition de connaissances ne sont pas les seules à pouvoir assurer l'acquisition de la terminologie. En effet, chaque fois qu'en classe un terme sera utilisé de façon significative, cela consolidera et le développement des concepts et l'acquisition de la terminologie. C'est, par exemple, ce qui se passera quand le maître donnera aux élèves les consignes propres à les guider dans une production orale ou écrite. Imaginons qu'un groupe d'élèves soit sur le point de rédiger un texte à caractère informatif; si, à ce moment, le maître leur rappelle qu'ils doivent utiliser une variété de langue autre que familière, qu'ils doivent faire en sorte que leur texte ait un ton neutre, etc., ces rappels et les exemples qui les appuieront seront autant d'occasions de consolider l'utilisation significative des expressions: « variété de langue », « langue familière », « ton neutre », etc.

Il va de soi également que les activités d'objectivation des pratiques amèneront le maître et les élèves à utiliser de façon significative les termes nécessaires à la compréhension de ces activités. Imaginons une activité comme celle-ci:

> À la suite de la lecture d'un texte, le maître amène les élèves à distinguer les adjectifs qui traduisent le point de vue de l'auteur (ex.: agréable, joli, superbe, etc.) des adjectifs qui servent plutôt à décrire (ex.: rond, transparent, mobile, etc.).

Une telle activité, en plus de consolider le concept d'adjectif, constitue une occasion de mieux faire maîtriser des termes comme « subjectif », « objectif », « descriptif », « expressif », etc. En somme, les activités de pratique et d'objectivation de la pratique permettent d'utiliser la terminologie dans un contexte significatif et assurent ainsi une plus grande maîtrise de cette terminologie.

Termes et expressions à utiliser au cours secondaire

Les tableaux qui suivent donnent la liste des termes et des expressions susceptibles d'être utilisés au cours secondaire. Pour chaque terme ou expression, les tableaux indiquent la ou les activités qui assureront l'acquisition et le ou les degrés où ces activités sont particulièrement importantes.

Termes et expressions	Activités d'apprentissage où l'utilisation des termes ou des expressions serait particulièrement significative.	Degré(s) où ces activités ont une place importante.
Situation de communication.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant le sens des mots et des phrases d'un discours, les variétés de langue et les rapports émetteur/récepteur/référent.	De 1re à 5e
Récit d'aventures.	Pratiques de compréhension et de production.	1re et 2e
Conte.	Pratiques de compréhension et de production.	3e
Article.	Pratiques de compréhension.	1re, 3e et 4e
Poème.	Pratiques de compréhension.	1re, 2e, 3e, 5e
Mode d'emploi, instructions.	Pratiques de compréhension.	1re
Règles de jeu.	Pratiques de compréhension.	2e
Faits divers.	Pratiques de compréhension.	2e
Compte rendu.	Pratiques de production.	2e
Exposé.	Pratiques de compréhension orale.	De 1re à 5e
Documentaire.	Pratiques de compréhension orale.	2e et 3e
Roman.	Pratiques de compréhension.	2e et 5e
Chronique.	Pratiques de compréhension.	3e
Entrevue.	Pratiques de compréhension.	3e
Nouvelle littéraire.	Pratiques de compréhension et de production.	4e et 5e
Pièce de théâtre.	Pratiques de compréhension.	4e
Message publicitaire.	Pratiques de compréhension.	4e
Lettre d'opinions.	Pratiques de compréhension.	4e
Reportage.	Pratiques de compréhension.	5e
Contrat.	Pratiques de compréhension.	5e
Éditorial.	Pratiques de compréhension.	5e
Description, passage descriptif.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant le fonctionnement du discours narratif et descriptif (court roman d'aventures, conte, nouvelle littéraire, roman).	De 2e à 5e
Argument.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant le fonctionnement du discours argumentatif.	4e et 5e
Vraisemblable, vraisemblance.	Activités d'objectivation des pratiques rattachées aux discours littéraires de type narratif.	De 1re à 5e

Termes et expressions	**Activités d'apprentissage où l'utilisation des termes ou des expressions serait particulièrement significative.**	**Degré(s) où ces activités ont une place importante.**
Événement-déclencheur, situation initiale, situation finale, nœud, dénouement, déroulement des actions, personnages, héros.	Activités d'objectivation des pratiques de compréhension et de production de discours littéraires, et plus particulièrement les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant le fonctionnement du discours narratif.	1re à 5e
Ensemble sonore, jeu de sonorités.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances rattachées aux pratiques de compréhension de poèmes.	1re, 2e et 3e
Rime, allitération, répétition, strophe.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances rattachées aux pratiques de compréhension de poèmes.	1re, 2e et 3e
Thème	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances rattachées aux pratiques de compréhension de poèmes.	4e et 5e
Assonance, rythme.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances rattachées aux pratiques de compréhension de poèmes.	5e
Valeurs méliorative, dépréciative, comparatif, superlatif.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances rattachées aux pratiques de compréhension de discours à caractère expressif et incitatif.	3e, 4e et 5e
Variété de langue, langue familière, populaire, soutenue.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les variétés de langue et les régionalismes.	4e et 5e
	Pratiques de production orale et écrite, activités d'objectivation des pratiques de production, particulièrement celles qui concernent les rapports émetteur/récepteur.	De 2e à 5e
Synonyme, antonyme.	Activités d'objectivation portant sur le sens ou la valeur des mots d'un discours.	De 1re à 5e
Anglicisme.	Activités d'objectivation des pratiques de production orale et écrite.	De 1re à 5e
Contexte verbal.	Activités d'objectivation portant sur le sens ou la valeur des mots d'un discours.	De 1re à 5e
Phrases déclarative, impérative, exclamative, interrogative*.	Activités d'objectivation de pratiques de compréhension, activités faites en fonction des éléments syntaxiques qui permettent de donner du sens à une phrase.	1re et 2e
	Activités d'objectivation de pratiques de production écrite, activités faites en fonction des aspects des discours qui facilitent la lecture et qui contribuent à maintenir l'intérêt.	4e et 5e

* L'astérisque indique que le terme ou l'expression reviennent dans la liste.

Termes et expressions	**Activités d'apprentissage où l'utilisation des termes ou des expressions serait particulièrement significative.**	**Degré(s) où ces activités ont une place importante.**
Phrases interrogative et négative.	Pratiques de compréhension de discours visant à faire connaître une personnalité (entrevue), et activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase.	3e
Phrase complexe*.	Activités d'objectivation de pratiques de compréhension concernant le sens d'une phrase.	1re à 5e
	Activités d'acquisition de connaissances concernant les éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase.	3e, 4e, 5e
Phrase complexe, phrase juxtaposée et coordonnée.	Activités d'objectivation de pratiques de production écrite, activités concernant les éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension.	3e, 4e, 5e
Proposition complétive, propositions circonstancielles de temps et de lieu*, proposition relative*.	Activités d'objectivation de pratiques de compréhension et activités d'acquisition de connaissances concernant les éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase.	3e
Propositions incise*, relative* et circonstancielles de temps et de lieu.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les éléments du discours qui permettent de préciser des informations.	3e
Propositions participiale, incise, proposition sujet, proposition sans verbe conjugué.	Activités d'objectivation de pratiques de compréhension et activités d'acquisition de connaissances concernant les éléments du discours qui permettent de donner du sens à une phrase.	4e
Propositions circonstancielles de cause, d'opposition, de condition et de conséquence.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant le fonctionnement du discours argumentatif.	4e et 5e
Nom*, nom commun, nom propre, adjectif* qualificatif, adjectif numéral, verbe,* adverbe, complément du verbe.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les éléments du discours • qui servent à préciser des informations ou des consignes, • qui servent à exprimer des sentiments.	1re, 2e, 3e 1re, 2e, 3e, 4e, 5e
Nom, adjectif, verbe*.	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant l'orthographe grammaticale.	De 1re à 5e (selon les contenus retenus pour chaque degré)
Proposition relative.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les éléments du discours qui servent à préciser des informations.	De 2e à 5e

* L'astérisque indique que le terme ou l'expression reviennent dans la liste.

Termes et expressions	Activités d'apprentissage où l'utilisation des termes ou des expressions serait particulièrement significative.	Degré(s) où ces activités ont une place importante.
Pronoms* de la 3e personne, possessif, démonstratif, personnel, relatif, déterminant, adjectif possessif, adjectif démonstratif.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase.	1re, 2e, 3e
	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les éléments du discours qui révèlent des rapports entre l'émetteur, le récepteur et le référent.	3e, 4e et 5e
Sujet du verbe et verbe.	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant l'accord du verbe avec le sujet.	De 1re à 5e (selon les contenus retenus pour chaque degré)
Complément direct ou d'objet direct* et participe passé*.	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant l'accord du participe passé.	3e et 4e
Complément indirect ou d'objet indirect*.	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant l'accord du participe passé des verbes pronominaux.	5e
Apostrophe, interjection.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les éléments du discours qui servent à établir et à maintenir le contact.	4e et 5e
Participe passé*.	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant l'accord du participe passé précédé d'un pronom complément.	3e, 4e et 5e (selon les cas retenus pour chaque degré)
Pronom complément direct ou d'objet direct, pronom complément indirect ou d'objet indirect, participe passé.	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant l'accord du participe passé précédé d'un pronom complément.	2e et 3e
Nom collectif.	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant l'accord du verbe avec un sujet qui est un nom collectif.	3e, 4e, 5e (selon les cas retenus pour chaque degré)
Complément circonstanciel, apposition, complément du nom.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les éléments du discours qui servent à préciser des informations.	1re, 2e, 3e
Conjonction, conjonction de subordination.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant: • les éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase,	4e et 5e

* L'astérisque indique que le terme ou l'expression reviennent dans la liste.

Termes et expressions	Activités d'apprentissage où l'utilisation des termes ou des expressions serait particulièrement significative.	Degré(s) où ces activités ont une place importante.
	• les rapports qu'établissent les marqueurs de relation dans les discours argumentatifs, • les éléments qui caractérisent le traitement particulier de la langue dans le poème.	4e et 5e 5e
Infinitif et participe passé.	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant l'homophonie qui existe entre l'infinitif des verbes du 1er groupe et leur participe passé.	1re, 2e
Nom composé, adjectif composé.	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant le pluriel des noms composés et l'accord des adjectifs composés.	4e et 5e
Homophones.	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant les cas d'homophonie en orthographe d'usage et grammaticale.	De 1re à 5e (selon les cas retenus pour chaque degré)
(Le nom des temps et des modes).	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant l'orthographe des verbes.	De 1re à 5e (selon les cas retenus pour chaque degré)
	Activités d'objectivation des pratiques de production écrite et activités d'acquisition de connaissances concernant le temps des verbes et la logique d'un discours.	1re, 2e, 3e
Débit, volume, intonation, prononciation, trac, régionalisme.	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les éléments prosodiques: • propres à faciliter la réception du discours, • manifestant le trac, • rattachés à des variétés de langue et à différents parlers.	 De 1re à 5e 3e et 4e 5e
Majuscule, minuscule, (le nom des signes de ponctuation).	Activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances concernant les éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase.	1re et 2e
	Activités d'objectivation des pratiques de compréhension portant sur des poèmes.	4e et 5e
Deux points, points de suspension, parenthèses.	Activités d'objectivation des pratiques de compréhension concernant les éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase.	4e et 5e

QUATRIÈME PARTIE

Les valeurs socio-culturelles et l'enseignement du français langue maternelle

Présentation de la quatrième partie

Cette partie explique l'objectif rattaché aux valeurs socio-culturelles, développe les différentes composantes de cet objectif, précise le comment-faire en classe et fournit des exemples d'application. En somme, cette partie vise à répondre à certaines questions qui peuvent surgir à la lecture des pages du programme consacrées aux valeurs socio-culturelles. Voici quelques-unes des interrogations auxquelles le programme et le guide apportent une réponse:

— Pourquoi dans l'enseignement du français doit-on poursuivre un objectif rattaché aux valeurs socio-culturelles?

— Comment peut-on dire que la langue et les discours véhiculent des valeurs?

— Qu'est-ce qu'un discours qui appartient à l'héritage culturel québécois?

— Qu'est-ce qu'un discours significatif dans l'expression des valeurs de la collectivité?

— Quelle est la place de l'histoire littéraire au cours secondaire?

— Comment le processus qui sert au développement des habiletés langagières peut-il aussi servir à atteindre l'objectif relatif aux valeurs socio-culturelles?

— Comment dans les contenus d'apprentissage reconnaître les activités d'objectivation qui servent à atteindre l'objectif relatif aux valeurs socio-culturelles?

— Comment les activités peuvent-elles se concrétiser en classe?

— Doit-on traiter de la même façon les discours littéraires et les discours non littéraires?

— Quels sont les auteurs, les œuvres, les collections qui pourraient être utilisés à l'occasion des activités de pratique?

CHAPITRE PREMIER

Les valeurs socio-culturelles

Aux deux objectifs généraux rattachés aux habiletés langagières, le programme ajoute un troisième objectif général rattaché aux valeurs socio-culturelles. Globalement, celui-ci consiste à amener les élèves à se situer par rapport aux valeurs véhiculées par les discours qu'ils liront ou écouteront en classe de français.

Alors que les objectifs concernant le développement des habiletés langagières permettent de décrire les comportements attendus chez l'élève à la fin d'une année ou du cours secondaire, l'objectif rattaché aux valeurs socio-culturelles ne permet pas une telle description. Il est en effet impossible de prévoir comment les élèves se situeront par rapport aux valeurs socio-culturelles qu'ils auront découvertes dans les discours lus ou écoutés, tout comme il est impossible de leur imposer une façon de se situer à l'égard de ces valeurs. L'objectif touche ce qu'il y a de plus personnel chez chaque individu et met en cause l'autonomie de la personne humaine. Tout ce que l'école peut faire, c'est de s'assurer que l'élève puisse découvrir les valeurs que véhiculent les discours, et qu'il puisse personnellement et librement réagir à ces valeurs, pour les accepter, les rejeter, les nuancer, etc.

Le programme est-il justifié de proposer un objectif rattaché aux valeurs socio-culturelles?

Certains diront que ce n'est pas dans la classe de français que l'on doit faire découvrir et faire discuter les différentes valeurs socio-culturelles véhiculées dans un discours. D'autres affirmeront que la classe de français ne doit avoir d'autre but que d'apprendre aux élèves à parler et à écrire correctement et que la langue doit être le seul objet de la classe de français. Cette façon de voir l'enseignement du français provient de la crainte non légitime mais compréhensible de se voir un jour contesté à cause des sujets abordés en classe et à cause surtout de l'attitude critique qu'un tel objectif vise à développer chez l'élève. Pourtant, le maître est quotidiennement, souvent à son insu, un agent de transmission des valeurs. La langue qu'il parle, sa façon d'agir, de se vêtir, le type de rapports qu'il entretient avec ses élèves sont autant d'éléments qui révèlent ses valeurs. Par sa seule présence, le maître place ses élèves devant un ensemble de valeurs qui s'apparentent ou s'opposent aux leurs ou à celles de leur milieu.

Les choix que le maître est quotidiennement appelé à faire quant à la langue à enseigner et quant aux discours à proposer à ses élèves révèlent aussi ses valeurs. Les textes choisis sont-ils habituellement littéraires? Le maître accorde-t-il une importance égale aux discours non littéraires? Ces discours sont-ils toujours écrits? La langue de ces discours est-elle toujours de niveau soutenu ou populaire? Ces textes proviennent-ils de revues ou de journaux québécois plutôt qu'étrangers? Les sujets abordés dans ces textes tiennent-ils toujours compte des préoccupations des élèves? Voilà autant de choix qui traduisent les valeurs du maître.

Si le maître, par ce qu'il est et par les choix pédagogiques qu'il fait, incarne et transmet des valeurs, il le fait davantage par la langue qu'il enseigne et les discours qu'il propose. En effet, la langue et les discours constituent en soi des agents privilégiés de transmission des valeurs.

La langue

Il y a un lien indéniable entre la langue d'une communauté et le réel que cette communauté vit. Chaque langue possède sa manière propre de découper et de nommer la réalité. Ainsi, l'anglais n'utilise que le « You » pour exprimer à la fois le « tu » et le « vous », expressions qui, en français permettent de marquer des rapports intimes ou hiérarchiques. Par contre, l'anglais possède le « it » neutre dont nous n'avons pas d'équivalent en français. Ces particularités linguistiques imposent à celui qui utilise l'une ou l'autre de ces deux langues les façons de voir ou de penser que ces langues véhiculent.

Il faut noter que l'environnement géographique, culturel, social et économique dans lequel évolue

une communauté influence aussi la langue de cette communauté. Des phénomènes naturels propres à une région ou à un pays peuvent faire naître, par exemple, des mots nouveaux qui traduisent mieux la réalité à exprimer. Ainsi, la langue esquimaude comprend un nombre considérable de mots pour nommer la neige, ce qui est exigé par le réel auquel cette communauté est confrontée. Il arrive aussi qu'une communauté cristallise dans certaines expressions ou dans certaines façons de dire, sa manière d'être ou de penser le monde. Pensons par exemple à certaines expressions comme « porteur d'eau et scieur de bois » ou encore à « révolution tranquille ».

À cela s'ajoutent toutes les connotations que la collectivité donne aux mots de la langue qu'elle utilise. Ainsi, « l'hiver », « le pays », « la neige », etc. sont autant de mots de la langue française qui évoquent chez les Québécois une expérience qui leur est propre.

Apprendre une langue, c'est donc apprendre à nommer le réel qui nous entoure. C'est aussi apprendre, à travers la collectivité présente dans la langue, à se nommer soi-même.

Si, par sa langue, un individu nous révèle qu'il appartient à une collectivité, les discours qu'il produit représentent une façon particulière de voir et de sentir les choses, de les nommer. En effet, même s'il utilise la langue de sa collectivité, l'individu marque toujours son discours d'indices qui révèlent ce qu'il est, ses rapports avec son ou ses destinataires et son attitude face au sujet de son discours.

Les discours

Si la langue, comme on vient de le voir, véhicule des valeurs socio-culturelles, les discours, par leur contenu, véhiculent également des façons de voir, de penser et de sentir le réel. Parmi les discours les plus couramment en usage dans la vie quotidienne, les messages publicitaires sont peut-être ceux qui le font de la façon la plus évidente: on y fait constamment appel à des valeurs affectives (bonheur, plaisir, etc.), sociales (prestige, pouvoir, etc.), esthétiques (élégance, beauté, etc.) et autres. Les campagnes contre le sexisme dans la publicité constituent un exemple probant que ces discours véhiculent des valeurs. L'analyse des lettres d'opinions, des éditoriaux, des reportages, des documentaires et même des articles d'encyclopédie révèle que tous ces discours véhiculent aussi, à divers degrés et de différentes façons, des valeurs socio-culturelles.

Si un message publicitaire véhicule des valeurs, ce n'est pas là son objet propre. Il existe en effet des discours qui ont en quelque sorte comme objet les valeurs socio-culturelles: il s'agit des discours littéraires et de plusieurs autres comme les essais, les manifestes, les sermons, les apologies, etc. Ces discours visent justement à représenter ou à exprimer différentes façons de voir, de penser ou de sentir le monde. Les valeurs touchées concernent la vie, la mort, l'amour, l'enfance, le bonheur, la vieillesse, la paix, le malheur, la liberté, l'aliénation, la justice, les rapports humains, etc. Elles correspondent en quelque sorte aux différents thèmes que peuvent traiter les discours précédemment énumérés.

En résumé, tout discours littéraire ou non littéraire véhicule des valeurs. On peut même affirmer que les discours sont des lieux privilégiés pour l'expression des valeurs. Entrer en contact avec différents discours, c'est être confronté avec autant de façons différentes de voir et de sentir les choses. C'est comparer ces différentes perceptions à la sienne.

Conclusion

Compte tenu de ce qui vient d'être dit de la langue et des discours, il apparaît impossible de dissocier les concepts de langue, de discours et de valeurs. Comme l'objet spécifique de la classe de français est la langue et les discours, il est justifié que la classe de français traite des valeurs socio-culturelles. Cette dimension se justifie également par le fait que l'habileté à communiquer, objectif de la classe de français, ne se limite pas à la capacité de décoder et d'encoder, mais comprend et exige cette aptitude à saisir et à exprimer les valeurs que la langue et les discours véhiculent.

CHAPITRE DEUXIÈME

Que propose le programme pour atteindre l'objectif rattaché aux valeurs socio-culturelles?

Afin de préciser ce qu'il faut entendre par «**amener l'élève à se situer face aux valeurs que véhiculent les discours lus ou écoutés**», le programme décrit les activités liées à ce but, c'est-à-dire les activités que l'élève devra lui-même faire s'il veut arriver à se situer face aux valeurs véhiculées dans les discours qu'il lit et qu'il écoute. La description de ces activités fait partie intégrante de la formulation de l'objectif général.

Voici cet objectif:

Objectif général	
L'objectif général de la classe de français au cours secondaire, quant aux valeurs socio-culturelles, est d'amener l'élève à se situer face à celles que véhiculent les discours lus et écoutés — en lisant et en écoutant des discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise; — en découvrant comment, dans ces discours, le réel est vu, senti ou pensé; — en réagissant personnellement à ces discours et, selon son âge, en explicitant ou en justifiant sa réaction; — en découvrant ce qui permet d'identifier ces discours ou de les situer dans le temps et dans l'espace.	Cette partie de l'objectif général énonce le but visé par cet objectif. Cette partie décrit les activités liées à l'atteinte du but visé par l'objectif général.

Les paragraphes qui suivent visent à expliciter la deuxième partie de l'objectif en traitant chacun de ses éléments.

En lisant et en écoutant...

Pour amener les élèves à se situer face aux valeurs que véhiculent les discours, il faut (et c'est une vérité de La Palisse) qu'ils lisent ou qu'ils écoutent des discours. Cette lecture ou cette audition leur permet «d'appréhender» les valeurs que les discours véhiculent implicitement (ex.: un conte comme **La chèvre de monsieur Seguin**), ou de prendre connaissance de celles qu'ils traitent explicitement (ex.: le poème de Kipling intitulé «Si...»). Sans cette lecture ou cette audition, on ne peut efficacement amener les élèves à découvrir les valeurs que véhiculent les discours ni à se situer par rapport à ces valeurs. On saisit ici que les **pratiques de discours** ont, au cours de français, une double justification: elles permettent le développement de l'habileté à communiquer oralement ou par écrit, et elles conditionnent les activités qui assurent l'atteinte de l'objectif relatif aux valeurs socio-culturelles.

En lisant ou en écoutant des discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise

La première contrainte qui s'impose pour l'atteinte de l'objectif est de faire lire et de faire écouter des discours; la deuxième contrainte concerne le choix des discours qui seront l'objet de ces pratiques. Le programme propose de les puiser parmi tous ceux qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs humaines, et plus particulièrement parmi:

- ceux qui appartiennent à l'héritage culturel québécois,
- ceux qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de la collectivité québécoise.

Les discours qui appartiennent à l'héritage culturel

Il s'agit de discours produits dans le passé et qui ont marqué ou qui marquent encore notre façon de voir, de penser et de sentir le monde. Globalement, tous ces discours correspondent à ceux qui sont considérés comme des « classiques » pourvu qu'on range sous cette catégorie :

- les œuvres qui font en quelque sorte l'histoire culturelle d'une collectivité (les « grands classiques ») ;
- les discours qui, depuis longtemps, provoquent l'intérêt ou l'engouement d'un groupe de la collectivité (ex. : **Les malheurs de Sophie** pour les enfants, les Jules Verne pour les adolescents, etc.).

Il y a lieu de souligner que ces discours peuvent appartenir à l'héritage culturel québécois même s'ils sont d'origine étrangère. **Vol de nuit, Le vieil homme et la mer, Tom Sawyer, Le journal d'Anne Frank,** etc. font partie de notre héritage culturel : ces œuvres véhiculent, à travers leur monde fictif, des valeurs ou des façons d'être qui sont considérées comme importantes dans notre collectivité.

Les discours qui sont considérés comme significatifs

Cette deuxième catégorie recoupe évidemment la première mais elle désigne surtout les discours et les types de discours qui ont une grande importance par la place qu'ils occupent dans la vie sociale. Les nouvelles journalistiques, les reportages, les messages publicitaires, les documentaires, etc. n'occuperaient pas la place qu'ils ont s'ils ne correspondaient pas à quelque chose de significatif dans l'activité socio-culturelle de la collectivité. D'autres discours, même s'ils n'occupent pas la même place que ceux qu'on vient d'énumérer, deviennent significatifs à cause de l'attention ou de l'intérêt qu'ils suscitent. Il s'agit, par exemple, des œuvres pour lesquelles la télévision ou le cinéma créent un engouement (ex. : **Racines, La petite patrie,** etc.) ou encore celles qui provoquent la discussion, la critique et parfois même des querelles entre groupes. Une pièce de théâtre considérée comme « osée », des déclarations-chocs, une nouvelle tragique, etc. en sont autant d'exemples. Pour cette deuxième catégorie de discours, il est donc impossible d'énumérer des titres ou des auteurs : il faut être attentif à ce qui se passe et identifier le ou les discours qui pourraient être exploités en classe.

Liste de textes, d'œuvres et d'auteurs

Il appartient au maître de choisir les discours littéraires et non littéraires qui lui permettront de poursuivre l'objectif général relatif aux valeurs socio-culturelles. En effet, face au très grand nombre de discours susceptibles de répondre à cet objectif, le meilleur choix sera toujours lié à la connaissance que le maître a d'un discours et à la certitude que les élèves pourront en dégager la ou les façons de voir, de penser et de sentir le monde, et y réagir.

Si on applique ces deux critères absolument centrés sur le maître et sur l'élève, on évitera de traiter en classe des discours « insignifiants » tant pour les élèves que pour le maître. Le maître pourra néanmoins examiner les suggestions qui lui sont faites à la fin de cette partie, dans le chapitre intitulé « Le choix des discours ».

En découvrant comment dans ces discours le réel est vu, senti ou pensé, en réagissant personnellement à ces discours et, selon son âge, en explicitant ou en justifiant sa réaction.

Pour que l'élève se situe à l'égard des valeurs véhiculées par un discours, il faut qu'il dégage, selon ses capacités, la ou les façons de voir, de sentir ou de penser le réel que le discours révèle. Par exemple, dans **La Chèvre de monsieur Seguin,** il faut que les élèves saisissent, **à leur manière et de façon concrète,** que la « façon de voir le réel » est qu'il vaut mieux mourir en liberté et connaître la joie et l'amour, que de vivre en sécurité mais dans la servitude. Dans un message publicitaire, il s'agira de faire saisir que « la façon de voir » est que le prestige et la fortune dépendent de l'utilisation ou de la possession de tel bien.

Cette activité de découverte est essentielle, car elle permet d'identifier les valeurs en cause. Dans le conte de Daudet, les valeurs en cause sont la liberté, la joie, l'amour, la sécurité, la vie, la mort... Dans le message publicitaire, les valeurs en cause seraient la reconnaissance sociale, l'amour de soi, la propriété... Autrement dit, amener les élèves à découvrir comment le réel est vu, senti ou pensé dans un discours, c'est en même temps lui faire toucher les valeurs que sous-tend cette façon de voir, de sentir ou de penser.

Mais cette activité de découverte est insuffisante. Il s'agit en effet d'amener l'élève à se situer face à cette façon de percevoir le réel et, par ricochet, face aux valeurs qu'elle sous-tend. Cela ne peut se faire que si l'élève réagit personnellement au discours lu ou écouté. En effet, en réagissant au discours, l'élève prend nécessairement position sur la façon de percevoir le réel véhiculé dans le discours et sur sa façon de le percevoir. Reprenons l'exemple du conte de Daudet. Si, après lecture de ce conte, les élèves blâment la chèvre ou l'approuvent tout en détestant le loup, ou rappellent son moment de

bonheur, ou plaignent monsieur Seguin, etc., ce faisant, ils traduisent leurs valeurs et leur façon de voir le réel et, en même temps, acceptent, rejettent ou nuancent ce que le discours véhicule. Le rôle du maître consiste essentiellement à faire en sorte que les élèves puissent personnellement réagir: c'est ainsi que les élèves se situeront face aux valeurs socio-culturelles.

Compte tenu de tout ce que signifie « se situer face aux valeurs socio-culturelles », on saisit que le maître ne doit pas attendre telle ou telle réponse, ni tel ou tel comportement de la part des élèves. En effet, ceux-ci sont appelés à réagir en fonction de leur propre façon de percevoir ou de penser le réel et en fonction de leurs propres valeurs, et non en fonction des valeurs et des points de vue des autres. Il s'ensuit qu'il n'y a pas lieu de qualifier de bonne ou de mauvaise la réaction manifestée par les élèves. Qu'un élève, par exemple, trouve des qualités au plus crapuleux personnage d'un récit, cela peut faire l'objet d'une discussion mais non constituer l'occasion d'un jugement de valeur sur cet élève. Le rôle du maître n'est pas de juger la réaction et l'explication que l'élève peut en donner, mais de s'assurer que celui-ci peut réagir au discours lu ou écouté, expliciter son point de vue ou le justifier, le comparer à celui des autres, le nuancer et, dans certains cas même, le modifier.

En découvrant ce qui permet d'identifier ces discours ou de les situer dans le temps et dans l'espace

Il est souvent utile et parfois nécessaire de parler du message d'un discours en se référant au type de discours qui véhicule ce message, et même il est parfois nécessaire de parler du discours lui-même. Celui qui dit: « Je viens de lire un roman palpitant », « Des poèmes, moi, je ne suis pas capable d'en lire! », « As-tu lu l'éditorial de...? » situe son interlocuteur quant au type de discours dont on parle.

Mais il est souvent insuffisant de nommer les types de discours: il faut davantage situer son interlocuteur en fournissant des informations qui lui permettent d'identifier ce dont on parle. Généralement, on le fait en utilisant le titre (Je viens de lire **Kamouraska**), le titre et le nom de l'auteur (...**Kamouraska** de Anne Hébert), le nom de l'auteur (...l'éditorial de **Roy**), le nom du média (...l'éditorial du **Devoir**, ... le recueil édité chez **Fides**), le nom de la collection, la date, etc.

Tous les éducateurs reconnaissent que la véritable culture n'est pas dans le fait de connaître ces éléments et que la connaissance, par exemple, des titres ou des noms d'auteurs, n'a de valeur que si ces éléments réfèrent, chez celui qui les utilise, à une bonne connaissance du discours évoqué. C'est donc dire que la connaissance des titres, des noms d'auteurs, des dates, etc. ne sera acquise, en classe de français, qu'à l'occasion des activités qui donneront aux élèves une bonne connaissance des discours. Ces activités ne sont autres que les pratiques de lecture et d'écoute, et les activités d'objectivation, particulièrement celles qui concernent les valeurs socio-culturelles.

Outre le fait d'identifier un discours par une série d'informations qui s'y rattachent, il est souvent utile et parfois nécessaire de connaître l'émetteur autrement que par son nom, et de connaître l'époque ou le contexte socio-culturel ou socio-politique dans lequel un discours a été produit. La connaissance de ces éléments facilite la compréhension du discours lu ou écouté, ou encore peut permettre une « deuxième » lecture. Ceci est particulièrement vrai pour certains poèmes. N'importe qui peut lire « Le vaisseau d'or » de Nelligan sans posséder d'informations précises sur l'auteur, sa vie, son époque, etc. Mais on reconnaît que celui qui possède certaines de ces informations fait une deuxième lecture du poème sans pour autant nier la valeur de la première. C'est donc dire que les rapports émetteur/récepteur/référent et l'environnement constituent des composantes importantes tant pour le développement des habiletés langagières que pour l'atteinte de l'objectif relatif aux valeurs socio-culturelles.

L'histoire littéraire

Les éléments dont il vient d'être question peuvent devenir l'objet d'une science et constituer l'histoire littéraire. Une telle science ne fait pas partie des objectifs du secondaire. Si, en classe de français, on recourt à des données de cette histoire, ce sera toujours parce que ces données facilitent la compréhension du discours lu ou écouté ou permettent aux élèves d'en faire une lecture différente.

CHAPITRE TROISIÈME

Comment amener les élèves à se situer face aux valeurs socio-culturelles véhiculées dans les discours?

Pour amener les élèves à se situer face aux valeurs socio-culturelles véhiculées par les discours, il y a deux ensembles d'activités à faire en classe:

A. **Faire faire des pratiques de lecture et d'écoute** portant sur des discours qui appartiennent à l'héritage culturel québécois ou qui sont considérés comme significatifs dans l'expression des valeurs de notre collectivité.

B. **Faire découvrir** comment, dans ces discours, le réel est vu, senti ou pensé, et amener l'élève à **réagir** à ces discours, à **expliciter** ou à justifier cette réaction.

L'ensemble A

Le premier ensemble d'activités, les pratiques de lecture et d'écoute, coïncide nécessairement avec les pratiques proposées à chaque degré pour le développement de l'habileté à comprendre. Il suffit de s'assurer que les discours lus ou écoutés soient des discours qui appartiennent à l'héritage culturel ou soient des discours considérés comme significatifs dans l'expression de la collectivité.

L'ensemble B

Le deuxième ensemble d'activités correspond à plusieurs activités d'objectivation déjà proposées pour le développement des habiletés langagières. Par exemple, suite à l'audition d'une entrevue, il est proposé de:

- faire identifier les sentiments, les goûts et les opinions que révèlent les réponses fournies par la personne interrogée;
- faire observer dans quelle mesure les sentiments, les goûts ou les opinions de la personne interrogée sont exprimés avec certaines nuances.

Ces deux activités, tout en permettant aux élèves d'objectiver leur pratique d'écoute, leur permettent en même temps de **découvrir comment le réel est vu, senti ou pensé** par la personne interrogée. Autrement dit, plusieurs des activités retenues pour l'objectivation des pratiques, donc pour le développement des habiletés langagières, servent à l'atteinte de l'objectif rattaché aux valeurs socio-culturelles.

Mais les **contenus d'apprentissage** proposent aussi des activités qui servent spécifiquement l'objectif rattaché aux valeurs socio-culturelles.

Voici celles qui sont les plus caractéristiques:

- faire dire jusqu'à quel point les élèves partagent les sentiments, les goûts ou les opinions exprimées par la personne interrogée;
- faire dire aux élèves ce qu'ils pensent des personnages et des situations que ces personnages vivent;
- faire comparer les mœurs et les coutumes évoquées dans le conte aux mœurs et aux coutumes québécoises;
- faire exprimer les impressions suscitées par le poème;
- faire dire dans quelle mesure les élèves partagent les opinions émises par l'éditorialiste ou par le critique;
- faire dégager la dimension symbolique des pernages;
- faire juger du degré de vraisemblance de l'univers fictif créé par l'auteur.

Comment ces activités peuvent-elles amener les élèves à se situer face aux valeurs que véhiculent les discours? Examinons-en quelques-unes.

Premier exemple

Que se passe-t-il chez l'élève quand on lui donne l'occasion de «dire jusqu'à quel point il partage les opinions émises par l'éditorialiste ou le critique»? L'élève qui accepte ou refuse les opinions de quel-

qu'un, ou encore qui les nuance, est en quelque sorte amené à prendre conscience de ses propres opinions par rapport à celles des autres, donc à se situer personnellement face à une façon de voir, de penser ou de sentir; comme toutes les façons de voir, de penser et de sentir correspondent à des valeurs, l'élève est amené à se situer par rapport aux valeurs que sous-tendent les opinions.

Deuxième exemple

Que se passe-t-il chez l'élève à qui on demande « d'exprimer ce qu'il pense des personnages » d'un conte, d'un récit, d'une nouvelle, etc...? L'élève qui trouve un personnage admirable ou détestable, beau ou laid, bon ou mauvais, juste ou injuste, fort ou faible, etc. s'appuie nécessairement sur ses propres façons de voir, de penser ou de sentir le réel, donc sur ses propres valeurs. Comme tout personnage constitue une représentation d'une façon de voir, de penser ou de sentir, l'élève, en disant ce qu'il en pense, prend position sur cette représentation du réel et sur lui-même. Il se situe donc face aux valeurs véhiculées par le discours.

Troisième exemple

Que se passe-t-il chez l'élève à qui on fait « comparer les mœurs et les coutumes évoquées dans un conte aux mœurs et coutumes québécoises » ? Les mœurs et les coutumes traduisent forcément les valeurs d'un groupe et ses façons de voir, de penser et de sentir le réel. L'élève qui trouve que les mœurs ou les coutumes étrangères évoquées dans un discours sont plus raffinées ou plus barbares que celles du Québec, ou encore qu'elles sont d'une époque révolue, est nécessairement amené à porter un jugement sur ces mœurs et ces coutumes à partir de sa propre façon de voir, de penser ou de sentir. Comme dans les deux exemples précédemment cités, l'élève est amené à se situer face aux valeurs véhiculées par les discours.

C'est donc dire que toutes les activités qui engagent les élèves à manifester d'une façon ou d'une autre ce qu'ils éprouvent ou ce qu'ils pensent de ce qu'ils lisent et écoutent, assurent l'atteinte de l'objectif général rattaché aux valeurs socio-culturelles. Le fait que ces activités ne permettent pas d'attendre une seule et même réponse de la part de tous les élèves ne constitue pas un critère pour juger de leur importance.

Des deux activités suivantes :

— faire identifier ce que rappellent les pronoms de la 3e personne,

— faire dire quel(s) personnage(s) les élèves préfèrent,

aucune n'est plus importante que l'autre. La première contribue au développement des habiletés langagières et la seconde permet à l'élève, selon ses capacités, de se situer face aux valeurs socio-culturelles véhiculées par le discours. Les deux activités permettent de poursuivre les objectifs généraux du cours de français.

Stratégies pour l'ensemble A

Les stratégies d'enseignement susceptibles d'assurer les pratiques de compréhension nécessaires à l'atteinte de l'objectif rattaché aux valeurs socio-culturelles sont les mêmes stratégies que celles qui assurent la mise en place des pratiques de compréhension nécessaires au développement des habiletés langagières. Il s'agit essentiellement de faire en sorte que les élèves lisent ou écoutent les discours choisis pour l'atteinte de l'objectif, et de les faire lire ou écouter pour la ou les raisons pour lesquelles généralement on lit ou on écoute ces discours.[1]

Stratégies pour l'ensemble B

Comment amener les élèves à découvrir comment le réel est vu, senti ou pensé dans un discours, et comment les amener à réagir et, selon leur âge, à expliciter ou justifier leur réaction ?

Les stratégies d'enseignement propres à répondre à cet aspect de l'objectif varieront selon le type de discours auquel elles se rapportent. Voici les principales orientations qu'il faudra donner aux différentes stratégies :

Face à des discours comme l'article d'encyclopédie, le fait divers, le reportage, le mode d'emploi, les règles de jeu, le contrat, les stratégies doivent avant tout amener les élèves à :

— vérifier si les informations contenues dans le discours lu ou écouté sont vraies, complètes et objectives ;

— reconnaître dans quelle mesure le réel décrit dans le discours lu ou écouté les concerne, a des rapports avec leur propre univers, leur est familier ou étranger, etc.

Dans l'impossibilité de faire faire cette vérification, les stratégies devront amener les élèves

1. La troisième partie intitulée « Le processus d'apprentissage et l'enseignement du français », explique ce qu'il faut entendre par « pratiques de compréhension » et à la fin de ce présent document, on trouvera des suggestions d'œuvres, d'auteurs ou de collections. Voir le chapitre « Le choix des discours », p. 133.

à identifier dans le discours lu ou écouté les informations qu'ils considèrent comme vraies et objectives, compte tenu des connaissances qu'ils ont sur le sujet.

Face à des discours à caractère expressif, les stratégies doivent avant tout amener les élèves à :

- reconnaître dans quelle mesure ils ont ou ils auraient les mêmes goûts, les mêmes sentiments ou les mêmes opinions que celles qui sont exprimées dans le discours lu ou écouté ;
- commenter ou critiquer les goûts, les sentiments ou les opinions manifestés dans le discours.

Face à des discours comme le récit d'aventures, le conte, le roman, la nouvelle littéraire ou la pièce de théâtre, les stratégies doivent avant tout amener les élèves à :

- reconnaître dans quelle mesure les personnages, les actions, les lieux et les objets sont vraisemblables ou invraisemblables, etc. ;
- donner un sens à l'histoire racontée en identifiant parmi les éléments du discours ceux qu'ils considèrent personnellement comme beaux ou laids, bons ou mauvais, justes ou injustes, réjouissants, attristants ou repoussants, etc., et, selon leur âge, en explicitant ou en justifiant leur point de vue.

Face à un discours comme le poème, les stratégies doivent avant tout amener les élèves à :

- identifier et expliciter les impressions, les sentiments et les idées que la lecture ou l'audition du poème provoquent chez eux ;
- reconnaître quelle importance ils accordent personnellement au thème du poème et reconnaître dans quelle mesure ils partagent la façon de voir, de penser ou de sentir du poète.

Quand un discours « emprunte » des caractéristiques propres à d'autres types de discours, les stratégies correspondront à celui ou à ceux qui sont facilement identifiables. Il arrive, par exemple, qu'un message publicitaire propose une situation fictive tout en fournissant des informations sur l'objet à promouvoir. Dans un tel cas, les stratégies pourront amener les élèves à :

- vérifier si les informations fournies sont vraies, complètes et objectives ;
- reconnaître dans quelle mesure la situation fictive est vraisemblable ou non, réaliste ou fantaisiste, etc. ;
- porter un jugement sur la valeur informative du message publicitaire lu ou écouté ;
- ...

De même, certains poèmes racontent une histoire tout en faisant une grande exploration du langage. Dans un tel cas, les stratégies pourront amener les élèves à :

- reconnaître dans quelle mesure les personnages, les actions, les lieux et les objets sont vraisemblables, invraisemblables, réalistes, fantastiques, etc. ;
- donner un sens à l'histoire racontée en identifiant parmi les éléments du discours ceux qu'ils considèrent comme beaux ou laids, bons ou mauvais, etc. ;
- identifier et expliciter les impressions, les sentiments ou les idées que la lecture ou l'audition du poème provoquent chez eux ;
- reconnaître quelle importance ils accordent personnellement au thème du poème et reconnaître dans quelle mesure ils partagent le point de vue du poète.

Exemples de stratégies

1. Discours à caractère informatif

À l'occasion d'une pratique de lecture portant sur un article d'encyclopédie, le maître veut amener les élèves à vérifier dans quelle mesure les informations fournies par le discours sont vraies, complètes et objectives, et à reconnaître l'importance qu'eux donnent au réel décrit ou évoqué dans l'article. Supposons que l'article d'encyclopédie soit celui-ci :

HAMSTER

Ces jolis petits rongeurs ont connu, il y a quelques années, une grande popularité parmi les jeunes qui ont tenté de les élever et de les apprivoiser. Ce sont cependant des animaux farouches, supportant mal la captivité. Leur race est originaire de l'Ancien Continent, Asie occidentale et Europe orientale, mais il y en a dans presque toutes les régions tempérées du globe.

Leur corps, de quinze centimètres environ, est recouvert d'une fourrure douce, fauve, blanche et noire, et se termine par une petite queue tronquée ; leurs yeux sont noirs, leurs oreilles toujours en éveil et leur museau semble renifler sans cesse. Ils res-

semblent beaucoup à de petits écureuils, moins la queue touffue.

Les hamsters possèdent de vastes bajoues qui vont de leur bouche à leurs épaules, mais qui ne sont visibles que lorsqu'elles sont pleines de nourriture; ils y mettent les provisions qu'ils vont ensuite entasser dans leurs terriers, s'aidant de leurs pattes antérieures qu'ils utilisent comme des mains.

Ils mangent surtout des céréales, mais aussi des légumes et des fruits.

Ils sortent généralement de nuit; ce sont des animaux qui abîment les récoltes et dont on se débarrasse difficilement car ils se défendent avec beaucoup de courage lorsqu'ils sont attaqués ou se replient au fond de leurs terriers.

Les hamsters atteignent l'âge adulte lorsqu'ils ont deux mois. Ce sont des animaux très prolifiques. On emploie maintenant beaucoup de hamsters comme animaux de laboratoire au lieu de rats et de cobayes car ils ont peu de maladies spécifiques, mais, par contre, on peut leur inoculer facilement les maladies humaines.

(NOS AMIES LES BÊTES – RONGEURS.)

Encyclopédie du livre d'or, tome 8, Éditions des deux coqs d'or, pages 700-701.

Les informations fournies sont-elles vraies ?

Le maître veut amener les élèves à vérifier la véracité d'informations comme:

— le hamster est un animal farouche;

— il supporte mal la captivité;

— il mesure environ 15 cm;

— sa fourrure est douce, fauve, blanche et noire;

— ses yeux sont noirs;

— il bouge toujours les oreilles et le nez;

— sa queue est courte;

— etc.

Voici quelques possibilités de stratégies:

☐ Faire appel à la connaissance que les élèves ont de l'animal, particulièrement ceux qui ont élevé des hamsters.

☐ Apporter ou faire apporter un hamster en classe [illegible] élèves puissent en voir (visite, photos, film-documentaire).

☐ Faire consulter d'autres documents dans lesquels on traite du hamster.

Les informations sont-elles complètes ?

Le maître veut amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure les informations fournies dans l'article couvrent tous les aspects qu'un tel texte devrait traiter. Voici quelques stratégies possibles:

☐ Faire avec les élèves l'inventaire des aspects qu'ils s'attendent à voir traiter dans un volume ou dans un documentaire qui porte sur un animal; faire vérifier si l'article d'encyclopédie traitant du hamster aborde tous les aspects énumérés.

☐ Demander aux élèves d'imaginer qu'ils sont des éleveurs de hamsters, des biologistes, des marchands de petits animaux, etc., et d'identifier, selon ces professions, les informations du texte qui leur seraient utiles ou inutiles, celles qu'ils voudraient voir préciser ou encore celles que le texte ne leur fournirait pas.

☐ Faire voir un film-documentaire sur les hamsters ou faire consulter d'autres documents écrits pour faire relever les informations qui auraient pu être traitées dans l'article d'encyclopédie.

Les informations sont-elles objectives ?

Le maître veut amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure l'article traite du hamster sans révéler explicitement les goûts, les sentiments ou les opinions personnelles de l'auteur. Voici quelques stratégies possibles:

☐ Faire comparer l'article d'encyclopédie à un autre texte dans lequel l'auteur exprime ses sentiments ou ses opinions sur le hamster, et faire reconnaître comment chaque auteur traite objectivement ou subjectivement l'information.

☐ Organiser une brève discussion autour de questions comme: « Sait-on si l'auteur aime ou déteste les hamsters ? Si oui, à quels signes le découvre-t-on ? Si non, à quels signes le sait-on ? »

☐ Demander aux élèves de ré-écrire une partie du texte et de le faire de telle sorte que le texte révèle clairement l'amour ou la haine qu'ils auraient pour les hamsters.

Le réel décrit dans le discours concerne-t-il les élèves, a-t-il un rapport avec leur univers ?

Le maître veut amener les élèves à reconnaître quelle place occupe dans leur vie le réel décrit ou évoqué dans l'article. Voici quelques stratégies possibles:

☐ Mener une discussion au cours de laquelle les élèves expliqueront pourquoi, selon eux, des gens gardent dans leur maison des hamsters, des chats, des perruches, des chiens, des poissons, etc. Faire en sorte que les élèves qui ont chez eux des bêtes disent quelle importance ces bêtes prennent dans leurs activités quotidiennes.

☐ Demander aux élèves de raconter l'émoi que provoquerait dans leur quartier, dans leur village

ou dans leur ville, la disparition subite de tous les animaux élevés dans les maisons, ou encore de tous les animaux élevés dans les fermes de leur région.

2. Discours à caractère expressif

À la suite de l'audition d'une entrevue visant à faire connaître une personnalité, le maître veut amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils partagent ou partageraient les goûts, les sentiments ou les opinions de la personne interrogée, et à commenter ou à critiquer les goûts, les sentiments ou les opinions de la personne interrogée.

Pour que ces deux activités soient possibles, il faut que la plupart des réalités mentionnées dans le discours soient des réalités connues des élèves ou qu'elles correspondent à d'autres réalités qu'ils connaissent. Si par exemple, dans l'entrevue, la personne interrogée affirme trouver extraordinaire le roman **Moby Dick** de Melville, et que les élèves ne connaissent pas ce roman, on ne peut leur demander s'ils aimeraient eux aussi **Moby Dick** : il faut, dans un tel cas, ou ne pas tenir compte de cette indication, ou s'en tenir à ce qu'elle révèle (aimer certains romans plus que d'autres) et demander aux élèves de se situer par rapport à l'importance qu'ont dans leur vie les œuvres de fiction ou la fiction.

Comme il est impossible de donner dans ce guide le texte d'une entrevue orale, les suggestions de stratégies seront nécessairement à interpréter selon le discours réel qui sera exploité en classe. Voici ces suggestions :

- ☐ Faire avec les élèves l'inventaire des êtres, des objets, des lieux, des activités mentionnés par la personne interrogée et classer ces éléments selon les sentiments éprouvés par la personne interrogée ; demander aux élèves s'ils éprouvent ou éprouveraient les mêmes sentiments pour ces mêmes choses ; si oui, faire dire si c'est pour les mêmes raisons que celles mentionnées par la personne interrogée ; si non, faire dire pourquoi.

- ☐ Demander aux élèves de répondre aux mêmes questions que celles qui, dans l'entrevue, sont posées à la personnalité. Faire écouter l'entrevue et faire comparer les réponses fournies par les élèves aux réponses de la personne interrogée.

- ☐ À partir des différents sentiments possibles, demander aux élèves d'identifier les êtres, les objets, les lieux, les activités pour lesquels ils éprouvent tel ou tel sentiment (ex. : « Énumérez ce que vous adorez, ce que vous détestez, ce qui vous fait rire, ce qui... »). Faire comparer ces données à celles qu'on peut tirer de l'entrevue.

3. Discours littéraires à caractère narratif

À la suite de la lecture d'un récit d'aventures, le maître veut amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure le récit est vraisemblable, et à donner un sens à l'histoire racontée. Supposons qu'il s'agit du récit suivant :

PIÈGE D'HOMME, RUSE DE PANTHÈRE

(Un major anglais de l'armée des Indes et l'auteur du récit sont à l'affût des fauves par une nuit lunaire ; mais le major vient de céder au sommeil, et brusquement son compagnon a l'impression d'une présence.)

Je vis deux flammes mobiles, deux yeux où la lune mettait un pâle étincellement, deux flammes étonnamment vivantes, deux yeux morts pourtant, deux yeux de spectre. Et la sensation atroce de la peur me gela les os.

Pourtant, je n'en suis pas à mon coup d'essai. Je fis, du fond de mon âme, appel à celui qui me protège et cet appel dut être entendu.

À quarante pas peut-être devant moi, les yeux se posaient à droite et à gauche, cherchaient le piège. Les bêtes sauvages ont, dès leur naissance, la méfiance des pièges. L'excès de sang répandu ne paraissait pas normal à celle-là.

Avec des précautions infinies, je touchai du coude le bras du major. Je pus constater qu'il avait des qualités de chasseur. Il m'avait tellement dit qu'il possédait ces qualités au degré le plus haut que je n'y croyais pas. Il s'éveilla sans bruit et, contrairement à mon attente, il souleva sans aucune émotion son fusil et épaula.

Une détonation retentit. Le major avait tiré. La bête se dressa, tourna deux fois sur elle-même, ce qui indique, en général, que le coup est mortel et retomba sur le dos. Elle eut plusieurs soubresauts, puis elle s'immobilisa les pattes raides...

Le major se leva précipitamment pour s'assurer de sa victoire.

Je le saisis par le bras. Il fallait s'assurer de la mort de la panthère. Tout faisait supposer qu'elle avait été tuée raide, mais il valait mieux attendre une ou deux minutes.

Il se dégagea vivement. Je lui criai encore de ne pas bouger, et, comme il avançait, je me saisis d'une pierre et je la lançai sur la panthère. C'est une expérience qui ne manque jamais. Si la bête a un reste de vie, elle le manifeste en recevant le coup. Or la panthère demeura parfaitement immobile.

« Elle est bien morte », me dit joyeusement le major en la touchant avec la crosse de son fusil.

Je l'avais suivi et, comme il disait ces mots, je vis les yeux renversés de l'animal, des yeux éclairés par

la lune, mais qui n'étaient ni vitreux ni voilés, plus vivants, plus surnaturels, plus lumineux, des yeux qui appartenaient à un habitant d'un autre monde.

Dans la même seconde, la panthère se releva et se jeta sur le major. Il tomba sous le choc, et je vis qu'elle le saisissait à la nuque et qu'il essayait de l'écarter de ses maigres bras.

Toute ma présence d'esprit m'était revenue. Je tenais mon fusil armé. Je profitai d'un moment propice pour en placer le canon dans l'oreille de la panthère et, cette fois, avec un étirement horrible, elle mourut sur le coup.

RAT MAURICE, **Contes et récits des écrivains du XX^e^ siècle**, Piège d'homme, ruse de panthère, Éditions Fernand Nathan, Paris, 1939.

Voici quelques suggestions de stratégies :

☐ Organiser une discussion à partir de questions comme : Est-il possible que deux hommes vivent une telle aventure ? Est-il possible qu'une panthère, en entendant un coup de feu, se dresse, tourne deux fois sur elle-même, fasse plusieurs soubresauts et s'immobilise les pattes raides, pour faire semblant d'avoir été tuée ? Serait-il plus raisonnable de croire qu'au coup de feu la panthère s'enfuit ? Est-il possible qu'elle ne bouge même pas quand on lui lance une pierre ? Le dernier paragraphe vous semble-t-il vraisemblable ou quelque peu extraordinaire ? Etc.

Poursuivre la discussion à partir de questions comme : « Lequel des trois personnages admirez-vous le plus : le major ? l'auteur du récit ? la panthère ? Pourquoi ? Si vous étiez acteur de cinéma, quel rôle aimeriez-vous jouer ? Pourquoi refuseriez-vous les autres rôles ? Aimeriez-vous vivre une aventure semblable ? Pourquoi ? »

Comparer les réponses et faire expliciter les raisons et les arguments.

☐ Proposer aux élèves de former des équipes, chaque équipe ayant les tâches suivantes :
- Se documenter sur les mœurs des panthères noires afin de vérifier si elles sont aussi rusées que le texte le laisse entendre.
- Juger dans quelle mesure il serait possible à un cinéaste de tourner cette aventure dans un studio de cinéma.
- Imaginer comment un journaliste rapporterait un accident semblable dans un journal et expliquer pourquoi l'auteur de ce texte ne le raconte pas à la manière d'un journaliste.
- Expliquer pourquoi on aimerait vivre une aventure semblable.
- Expliquer pourquoi on n'aimerait pas vivre une aventure semblable.

Chaque équipe fait rapport à la classe. Le maître anime les discussions qui surgissent.

4. Poème à caractère expressif

À la suite de la lecture d'un poème à caractère expressif, le maître veut amener les élèves à identifier et expliciter les impressions, les sentiments et les idées que la lecture a provoqués chez eux, à reconnaître quelle importance ils accordent au thème du poème et dans quelle mesure ils partagent la façon de voir du poète. Supposons que le poème soit le suivant :

LE TEMPS PERDU

Devant la porte de l'usine
le travailleur soudain s'arrête
le beau temps l'a tiré par la veste
et comme il se retourne
et regarde le soleil
tout rouge tout rond
souriant dans son ciel de plomb
il cligne de l'œil
familièrement
Dis donc camarade Soleil
tu ne trouves pas
que c'est plutôt con
de donner une journée pareille
à un patron ?

PRÉVERT JACQUES, **Paroles**, Éditions Gallimard, Collection Le point du jour, Paris, 1949, page 222.

Voici quelques suggestions de stratégies :

☐ Demander aux élèves de remplacer le mot **usine** par **bureau, école, maison, autobus, camion, musée, cinéma, laboratoire**, etc., et de ré-écrire le poème en modifiant au besoin quelques vers. Faire lire les poèmes et exploiter les réactions de telle sorte que les élèves prennent conscience que le poète traite le thème d'une façon humoristique tout en exprimant des sentiments ou un point de vue qu'ils partagent souvent.

☐ Faire avec les élèves l'inventaire des situations où ils sont convaincus de perdre leur temps et celles où ils sont convaincus de ne pas le perdre. Faire justifier. Discuter pour reconnaître dans quelle mesure ces situations ressemblent à celles que le poème évoque.

☐ Organiser un débat autour de la question suivante :

Est-ce que le poète
- invite les ouvriers à devenir des chômeurs ?
- plaint la condition des ouvriers d'usine ?
- exprime que souvent une journée de travail ne vaut pas une journée de soleil ?
- ...

CHAPITRE QUATRIÈME

Le choix des discours

Comme la qualité et l'efficacité des activités rattachées à l'objectif relatif aux valeurs socio-culturelles dépendent foncièrement du développement de l'élève et de la connaissance que le maître doit avoir des discours qu'il lui propose, les « Contenus d'apprentissage » ne fournissent ni titres, ni auteurs, ni collections : il revient au maître de choisir, parmi les discours qui véhiculent des valeurs, les textes et les œuvres qui conviennent à ses élèves.[1]

Puisque le choix de ces discours appartient au maître, les pages qui suivent visent à lui fournir certaines indications susceptibles de l'aider. De plus, comme il n'existe pas de critères indiscutables qui permettraient de faire une distinction précise entre les discours qui peuvent servir à l'atteinte de l'objectif général relatif aux valeurs socio-culturelles, et ceux qui servent à développer les habiletés à comprendre et à produire, les pages qui suivent visent également à fournir au maître des indications susceptibles de faciliter ses choix quant aux discours qui serviront aux pratiques de compréhension et de production.

1re secondaire / Pratiques de compréhension

Article d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité

Les textes à choisir sont ceux qui décrivent ou qui expliquent un sujet sans le lier à l'actualité. Les textes choisis dans une revue devront vraiment être plus informatifs qu'expressifs : cela facilitera la réalisation des activités d'objectivation retenues dans le programme.

Suggestions : les encyclopédies comme « Tout connaître », « Encyclopédie du livre d'Or », « Larousse des jeunes », « Tout l'univers », « Documentation Vidéo-Presse » ; certaines revues comme **Vidéo-Presse, Journal Tintin, Journal Spirou, Okapi,** et **Hibou** (Ed. Héritage), fournissent plusieurs articles à caractère informatif.

Modes d'emploi ou instructions

Les discours à choisir sont, par exemple, les instructions, les directives ou les règlements inscrits sur des billets, des tickets, des programmes, il peut s'agir également d'instructions indiquant comment utiliser un instrument ou encore comment assembler les pièces d'un outil, d'un véhicule, etc. ; il peut s'agir aussi de règlements d'école, de club, d'association comme il peut s'agir de modes d'emploi pour l'utilisation de produits d'usage quotidien.

Exposé à caractère expressif

Il s'agit de choisir par exemple, des confidences radiophoniques télévisées faites lors d'entrevues avec des personnes qui intéressent les jeunes : vedettes du sport ou de la chanson, jeunes adolescents, etc. Il est évident que pour les pratiques de compréhension, on pourra utiliser les exposés à caractère expressif faits par les élèves eux-mêmes devant la classe ou pour la classe. On pourra également exploiter certains extraits d'émissions radiophoniques ou télévisées, particulièrement des extraits de certaines séries dramatiques.

Récit d'aventures

Un récit d'aventures est un récit dans lequel le ou les héros affrontent un danger ou une menace. C'est donc un récit où l'action est intense. Les Tintin, les Bob Morane, les Signes de piste, les Jules Verne sont des exemples qui répondent à cette définition du récit d'aventures.

Il se distingue du conte par le fait que l'univers représenté est vraisemblable. Il exclut le merveilleux ou le fantastique. Le récit d'aventures peut rapporter une histoire absolument fictive ou une histoire réelle (ex. : récit d'expédition, incident, etc.).

Suggestions

Le maître trouvera dans les principales collections d'ouvrages pour les jeunes et dans certaines

1. Programme 1re secondaire, p. 23.

revues (genre **Sélection**) les récits d'aventures nécessaires aux pratiques de compréhension. Il trouvera également dans certains romans des extraits qui auront toutes les caractéristiques d'un récit d'aventures.[1]

Voici quelques auteurs qui ont produit des récits susceptibles d'être lus par les élèves de première secondaire: Henri Vernes, Maurice Gagnon, Yves Thériault, Jules Verne, Jack London, Fenimore Cooper, Hergé, Stevenson, Frison-Roche, Scott, Kipling.

Voici quelques noms de collections: Jeunesse poche, Marabout mademoiselle, Signes de piste, Astérix, Tintin, Mille Soleils, Plein vent, Pocket Marabout.

Poème à caractère ludique

Le poème à caractère ludique est un poème dans lequel le poète joue avec les mots pour le plaisir de jouer avec les mots. Les rapprochements inattendus et les jeux de sonorités y sont également nombreux ou largement exploités.[2]

Suggestions

Voici certains auteurs qui ont produit des poèmes à caractère ludique: Jacques Prévert, Robert Desnos, Claude Roy, Raoul Duguay, Tristan Tzara, Paul Eluard, Louis Aragon, Raymond Queneau.

1re secondaire/ Pratiques de production

Exposé à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité

Il s'agit de faire produire de courts exposés oraux au cours desquels les élèves informent la classe sur un sujet non lié à l'actualité. Les stratégies ou les consignes devront faire en sorte que les exposés soient plus informatifs qu'expressifs. Compte tenu de l'âge des élèves, on n'hésitera pas à permettre que deux ou trois élèves se partagent l'exposé sur un même sujet.

Exposé et texte à caractère expressif

Pour la production orale, il s'agit de faire produire de très courts exposés au cours desquels les élèves expriment leurs goûts ou leurs sentiments sur un sujet donné. Lors de telles pratiques, ce sera l'intention qui prévaudra sur le caractère formel que peut prendre un exposé oral.

Pour la production écrite, il s'agit de faire écrire de courts textes dans lesquels les élèves commentent et critiquent certains événements, formulent leurs souhaits ou leurs vœux, manifestent leur satisfaction ou leur plaisir, etc. Plus les sujets traités par les élèves les toucheront profondément, plus les productions seront intéressantes et riches.

Récit d'aventures centré sur un événement

Les récits produits par les élèves devraient être courts et répondre globalement aux deux caractéristiques suivantes:

- être vraisemblables: les personnages, les objets, les lieux et les actions ne s'apparentent pas à ceux d'un conte ou d'un récit de science-fiction;
- être centrés sur un seul événement: toute la situation de leur récit d'aventures tourne autour d'un seul danger ou d'une seule menace pour les personnages.

2e secondaire/ Pratiques de compréhension

Faits divers

Les textes à choisir peuvent être de courtes nouvelles journalistiques rapportant des événements d'actualité, autres que des événements à caractère social ou politique très marqué: accident, incendie, événement cocasse ou insolite, court reportage sportif ou scientifique. Le maître insistera sur le caractère narratif des textes retenus. Certaines composantes de la situation de communication pourront être plus facilement exploitées si le maître utilise des faits divers parus dans des journaux étrangers ou journaux «historiques», tel le **Boréal Express.**

Suggestions

Les grands journaux nationaux (québécois et étrangers), les hebdos régionaux, **Le Boréal Express, Le grand journal du monde.**

Règles de jeux

Pour faciliter la réalisation des activités d'objectivation de la pratique, le maître pourrait proposer la lecture de règles de jeux inconnus des élèves.

Suggestions

Règles de jeux de société, tant intérieurs qu'extérieurs (cartes, dominos, jeux du genre de ceux pratiqués par les scouts, rallye de bicyclette, etc.); règlements relatifs aux sports professionnels et amateurs; tours de magie; bricolage de toutes sortes (fabrication de marionnettes, de maquettes, macramé, etc.).

1 On trouvera un exemple (extrait d'**Ashini** de Yves Thériault) à la page 82.

2 On trouvera un exemple («Les Hiboux» de Robert Desnos) à la page 52.

Exposé à caractère expressif

Voir les indications et les suggestions proposées pour première secondaire.

Court roman d'aventures ou de science-fiction

Pour le roman d'aventures, le maître peut se référer aux indications et aux suggestions d'auteurs et de collections fournies pour première secondaire. De plus, certains auteurs mentionnés ont produit des récits qui relèvent de la science-fiction (ex.: Maurice Gagnon, Jules Verne, Henri Vernes). Il en est de même de certains titres, de certaines collections (ex.: Marabout junior, Pop-jeunesse) et de certaines bandes dessinées.

Poème à caractère expressif

Le poème à caractère expressif est un poème dans lequel les sentiments, les sensations, les émotions dominent. Le jeu des sonorités et les rapprochements de mots (champs lexicaux) ne visent pas, de prime abord, à créer un univers fantaisiste ou humoristique, comme dans le poème à caractère ludique, mais servent à révéler l'aspect expressif du poème.

Suggestions

Le maître pourrait tirer profit du texte de chansons accessibles aux élèves de ce degré; de même il pourrait puiser dans certains recueils de poésie destinés aux jeunes.

2e secondaire/ Pratiques de production

Compte rendu oral d'événements

Il s'agit de faire produire de courts exposés oraux au cours desquels les élèves informent la classe sur un événement actuel ou passé. Les élèves peuvent être invités à faire le compte rendu d'événements historiques, sportifs, scientifiques, etc. (expédition, voyage, découverte). Les stratégies ou les consignes devront faire en sorte que les exposés aient un caractère narratif, et soient plus informatifs qu'expressifs.

Exposé et texte à caractère expressif

Voir les indications et les suggestions proposées pour première secondaire.

Récit d'aventures comprenant plus d'un événement

Fictifs ou tirés de la réalité (aventure personnelle ou de groupe), les récits produits par les élèves de ce degré devraient globalement répondre aux caractéristiques suivantes:

- présenter des personnages, des objets, des lieux dont les principales caractéristiques font nettement ressortir l'univers auquel ils appartiennent (monde contemporain, science-fiction, etc.);
- présenter plus d'une situation, dont chacune représente un danger ou une menace pour les personnages, permettant ainsi un certain rebondissement de l'action.

3e secondaire/ Pratiques de compréhension

Documentaire, chronique et article de revue portant sur un sujet non lié à l'actualité

Les discours à choisir sont ceux qui décrivent ou qui expliquent un sujet sans le lier à l'actualité. Ils devront vraiment être plus informatifs qu'expressifs afin de faciliter la réalisation des activités d'objectivation retenues par le programme.

Suggestions

Documentaires et articles de revue (ex.: **Vidéo-Presse**) à sujets vulgarisés (automobile, bricolage, philatélie, arts et techniques, métiers et professions, sports); chroniques paraissant dans divers journaux (automobile, chasse et pêche, sport, philatélie, etc.).

Texte d'invitation

Les discours à choisir sont, par exemple, des lettres d'invitation ou des faire-part; il s'agit aussi des convocations de toutes sortes, des affiches invitant à participer à une danse, à un spectacle, à une exposition, à une élection du conseil de classe, etc.

Entrevue visant à faire connaître une personnalité

Il s'agit de choisir, par exemple, des confidences radiophoniques ou télévisées faites lors d'entrevues avec des personnes qui intéressent les jeunes: vedettes du sport ou de la chanson, jeunes adolescents, etc. Le maître s'assurera que les entrevues permettent à la personne interrogée d'exprimer son opinion ou ses sentiments sur divers sujets; cela facilitera la réalisation des activités d'objectivation proposées par le programme. Ainsi, le maître pourrait tirer profit des entretiens autobiographiques et des souvenirs racontés. Il pourrait aussi utiliser de courtes entrevues faites par les élèves de sa classe, visant à faire connaître un autre élève, un membre de leur famille, de leur école ou de leur quartier.

Le conte

Un conte est un récit qui comporte généralement:

- une situation initiale qui présente un héros et la mission ou le projet qu'il a à réaliser;
- un nœud qui présente les obstacles ou les épreuves qu'il doit surmonter, les ennemis qui lui nuisent et les alliés qui l'aident;
- une situation finale qui révèle comment il réussit sa mission ou son projet.

Contrairement au récit d'aventures et à la nouvelle littéraire, le conte présente un univers essentiellement merveilleux. Selon certaines caractéristiques qui leur sont propres, les contes peuvent être féériques, folkloriques, mythologiques ou allégoriques.

Suggestions

Voici une liste d'auteurs et de recueils qui aidera le maître et les élèves à réaliser les activités d'apprentissage proposées par le programme de troisième secondaire.

AUTEURS

Félix Leclerc, Gilles Vigneault, Hans Christian Andersen, Alphonse Daudet, Charles Perrault, Louis Fréchette, Jacob Grimm, Jean de la Fontaine.

RECUEILS

Recueils de contes regroupés par: Marius Barbeau, Honoré Beaugrand, Guy Boulizon, Angéline Chiasson, Louise Darios, Jean Duberger, J.C. Dupont, Robert Lalonde.

Le poème

Suggestions

En troisième secondaire, le maître pourrait privilégier les œuvres des poètes-chansonniers québécois et certains poètes qui ont produit des textes accessibles aux élèves de ce degré.

AUTEURS

Félix Leclerc, Gilles Vigneault, Georges Dor, Jean-Pierre Ferland, Clémence Desrochers, Robert Charlebois, Jacques Prévert, Arthur Rimbaud, Paul Verlaine.

3e secondaire/ Pratiques de production

Exposé oral à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité

Il s'agit de faire produire des exposés oraux au cours desquels les élèves informent la classe sur un sujet non lié à l'actualité. Les stratégies devront faire en sorte que les exposés soient plus informatifs qu'expressifs, c'est-à-dire qu'ils accordent plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions.

Exposé et texte à caractère expressif

Voir les indications proposées pour première secondaire.

Conte

Les contes produits par les élèves de ce degré devront répondre aux caractéristiques suivantes:

- leur conte présente des personnages, des actions, des lieux et des objets dont les caractéristiques relèvent du merveilleux;
- leur conte comprend un héros qui a une mission ou un projet, des obstacles ou des épreuves, des ennemis et des alliés.

4e secondaire/ Pratiques de compréhension

Article de journal ou de revue à caractère analytique portant sur un sujet lié à l'actualité

Les textes à choisir peuvent être, par exemple, des nouvelles journalistiques ou des articles de revues traitant de faits d'actualité; les discours retenus devraient comporter une brève analyse de la situation présentée. Les discours peuvent traiter de sujets à caractère social, politique, psychologique, scientifique et sportif.

Suggestions

Le maître pourra utiliser les articles qui paraissent dans les grands journaux nationaux, dans les hebdos régionaux et dans les revues mensuelles disponibles sur le marché.

Message publicitaire

Le maître devrait privilégier en classe les messages publicitaires que les élèves lisent et écoutent. Il pourrait aussi utiliser certains messages publicitaires s'adressant à d'autres clientèles; par exemple, il pourrait faire comparer la publicité automobile dans les revues sportives à celle présentée dans les quotidiens.

Suggestions

Les messages publicitaires entendus à la radio, vus à la télévision, lus dans les journaux, les revues et les circulaires, affichés sur les panneaux-réclames.

Lettres d'opinions

Suggestions

Le maître pourrait utiliser les lettres ouvertes des journaux et des revues. Il pourrait également se servir des lettres d'opinions produites par les élèves de sa classe.

La nouvelle littéraire

Une nouvelle littéraire est un récit qui comprend généralement:

- une situation psychologique ou affective initiale dans laquelle se trouve le personnage principal;
- un événement-déclencheur qui perturbe cette situation;
- une situation psychologique ou affective finale qui constitue souvent un dénouement inattendu.

Même si certaines nouvelles littéraires renferment des éléments qui relèvent du fantastique, en général, la nouvelle littéraire présente un univers qui s'apparente au réel.

Suggestions

Voici une liste d'auteurs qui aidera le maître et les élèves à réaliser les activités d'apprentissage proposées par le programme de quatrième secondaire:

AUTEURS

Gilles Archambault, Roch Carrier, Jacques Ferron, Madeleine Ferron, Jean Hamelin, Anne Hébert, Suzanne Jacob, Albert Laberge, Claire Martin, Gabrielle Roy, Jean Simard, Yves Thériault, Michel Tremblay, Prosper Mérimée, Marcel Aymé, Guy de Maupassant, Ray Bradbury, Frédéric Brown, Dino Buzzati, Stephen Leacock, J.D. Salinger.

Le théâtre

Suggestions

Voici une liste d'auteurs qui aidera le maître et les élèves à réaliser les activités d'apprentissage proposées par le programme de quatrième secondaire:

AUTEURS

Jean Barbeau, Roch Carrier, Marcel Dubé, Michel Garneau, Gratien Gélinas, Jean-Claude Germain, Jacques Languirand, Roland Lepage, Françoise Loranger, Michel Tremblay, Molière, Musset, Ionesco, Jules Romain, Marcel Pagnol, Labiche.

Le poème

Suggestions

En quatrième secondaire, le maître pourrait privilégier les œuvres des poètes québécois et de certains poètes étrangers qui ont produit des textes poétiques accessibles aux élèves de ce degré.

AUTEURS

Émile Nelligan, Saint-Denys Garneau, Anne Hébert, Alain Grandbois, Félix Leclerc, Gatien Lapointe, Gaston Miron, Alfred Desrochers, Suzanne Paradis, Raoul Duguay, Gilles Vigneault, Victor Hugo, Alfred de Musset, Charles Baudelaire, Paul Verlaine, Arthur Rimbaud, Guillaume Apollinaire, Paul Éluard, Louis Aragon, Jacques Prévert, Georges Brassens, Jacques Brel.

4e secondaire/ Pratiques de production

Exposé oral à caractère informatif portant sur un sujet lié à l'actualité

Voir les indications fournies pour deuxième secondaire sur le compte rendu oral d'événements. Le maître pourrait aussi proposer à ses élèves d'élaborer un bulletin de nouvelles radiophoniques, en utilisant, s'il y a lieu, la radio scolaire de son école.

Texte à caractère informatif portant sur un sujet lié à l'actualité

Les textes produits par les élèves devront globalement répondre aux caractéristiques suivantes:

- traiter un sujet lié à l'actualité;
- présenter une brève analyse visant à expliquer le sujet traité;
- être plus informatifs qu'expressifs.

Lettre d'opinions

Le maître devrait s'assurer que les sujets proposés intéressent et touchent suffisamment les élèves pour permettre l'expression d'opinions basées sur des arguments convaincants et nuancés. De plus, les consignes devraient identifier les récepteurs visés afin que les élèves en tiennent compte dans leur argumentation. Pour ce faire, le maître pourrait exploiter avantageusement le journal de la classe ou le journal de l'école.

Texte s'apparentant à la nouvelle littéraire

Les textes produits par les élèves de ce degré devraient, contrairement au récit d'aventures, mettre l'accent davantage sur les réactions psychologiques que sur les péripéties de l'action. Contrairement au conte ou au texte de science-fiction, les textes devraient présenter des personnages, des actions, des lieux et des objets qui s'apparentent au réel. Globalement, les textes produits devraient comprendre:

— une situation initiale qui présente le personnage principal sous son aspect psychologique;

— un événement-déclencheur qui vient perturber cette situation;

— une situation finale qui présente un dénouement inattendu.

5e secondaire/ Pratiques de compréhension

Reportage

Les discours à choisir peuvent être des documents radiophoniques, télévisés ou filmiques et traiter de sujets d'actualité à caractère narratif: aventures géographiques, exploits scientifiques, événements sportifs, politiques, artistiques, etc. Ils peuvent aussi traiter de sujets plus spécialisés et être plus analytiques que narratifs.

Suggestions

Certaines émissions de radio ou de télévision du genre de **Présent, Télémag, Consommateurs avertis, L'Objectif,** et certains documentaires du genre de ceux produits par l'O.N.F.

Contrat

Suggestions

Contrats de toutes sortes (assurances, achat, vente, location), courts textes contractuels (billets d'avion, cartes de crédit), textes d'engagement pour diverses associations (sportive, sociale, politique), documents légaux (extraits de naissance, passeports, contrats notariés).

Éditorial et article critique

Suggestions

Éditoriaux de toutes sortes et articles critiques traitant de divers sujets (politiques, sociaux, économiques, sportifs, artistiques), grands journaux nationaux, les hebdos régionaux et les revues disponibles sur le marché. Le maître pourrait aussi utiliser les articles critiques produits par les élèves.

Le roman

Suggestions

Voici une liste d'auteurs qui aidera le maître et les élèves à réaliser les activités d'apprentissage proposées par le programme de cinquième secondaire:

AUTEURS

Gérard Bessette, Marie-Claire Blais, Louis Caron, Roch Carrier, Réjean Ducharme, Jacques Godbout, Claude-Henri Grignon, Germaine Guèvremont, Anne Hébert, Louis Hémon, Claude Jasmin, André Langevin, Félix Leclerc, Claire Martin, Jacques Poulin, Gabrielle Roy, Félix-Antoine Savard, Yves Thériault, Michel Tremblay, Albert Camus, Alain Fournier, Ernest Hemingway, Aldous Huxley, François Mauriac, Hervé Bazin, Antoine de Saint-Exupéry, John Steinbeck, Graham Greene, Jean Giono, Agatha Christie, Maurice Leblanc, Gaston Leroux, Georges Simenon.

Le poème

Voir les suggestions fournies pour quatrième secondaire.

5e secondaire/ Pratiques de production

Exposé oral à caractère informatif

Voir les indications fournies pour deuxième, troisième et quatrième secondaire.

Exposé oral et textes à caractère expressif

Le maître devrait s'assurer que les sujets proposés intéressent et touchent suffisamment les élèves pour permettre l'expression d'opinions basées sur des arguments convaincants et nuancés. De plus, les consignes devraient identifier les récepteurs visés afin que les élèves en tiennent compte dans leur argumentation. À l'oral, le maître pourrait recourir à la formule du débat. À l'écrit, il pourrait exploiter avantageusement le journal de la classe ou le journal de l'école.

Texte s'apparentant à la nouvelle littéraire

Voir les indications fournies pour quatrième secondaire.

CINQUIÈME PARTIE

Planification et organisation des contenus d'apprentissage du programme de français langue maternelle

Présentation de la cinquième partie

La présente partie, intitulée « La planification de l'enseignement du français au cours secondaire », est une des cinq parties qui composent le guide pédagogique accompagnant le programme de français.

Le programme de français, tel que formulé, présente les contenus d'apprentissage de façon analytique et ne donne pas d'indication sur la façon d'organiser ces contenus au cours d'une année scolaire. L'objectif de cette partie est justement de proposer au maître une démarche qui lui permettra de planifier son enseignement. Cette démarche tient compte des aspects obligatoires du programme tout en indiquant les étapes où le maître doit faire des choix personnels.

En somme, cette partie vise à apporter des réponses au maître qui, après avoir lu le programme de français, se poserait des questions comme celles-ci :

— Comment faire pour organiser mon année à partir des contenus d'apprentissage?

— Quel rôle jouent les objectifs terminaux dans ma planification?

— Quelle place donner aux activités de pratique dans la planification?

— Est-il possible de jumeler les pratiques de compréhension et les pratiques de production?

— Comment rattacher les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances aux activités de pratique?

— Dans quel ordre aborder les pratiques de discours?

— Comment tenir compte du processus d'apprentissage dans la planification?

— Où se situent les stratégies, le matériel didactique, l'évaluation dans la planification?

— Y a-t-il une seule façon de planifier?

Comment la structure de ce fascicule s'apparente davantage à celle d'un « mode d'emploi » qu'à celle d'un texte explicatif, il serait souhaitable que le maître en fasse la lecture au moment où il effectue la planification de son année.*

* Tous les exemples fournis dans cette partie pour illustrer la planification se rapportent au programme de 1re secondaire.

CHAPITRE PREMIER

La planification

Le programme de français contient des objectifs généraux et des objectifs terminaux. Il contient également des activités d'apprentissage que l'élève doit faire à chaque degré pour atteindre ces objectifs. Dans le programme, les contenus d'apprentissage sont présentés avec un point de vue analytique de telle sorte qu'on n'y trouve aucune indication sur la façon de regrouper ces contenus ou de les distribuer sur un semestre ou sur une année scolaire. Il revient donc au maître ou à l'école de regrouper les diverses activités d'apprentissage en unités cohérentes et de répartir ces unités tout au long de l'année scolaire.

Cette tâche doit s'effectuer en tenant compte des orientations du programme et du processus d'apprentissage. En effet, dans la planification de son enseignement, le maître doit considérer que le programme vise le développement des habiletés langagières décrites dans les objectifs terminaux de son degré et il doit organiser les diverses activités d'apprentissage selon le processus d'apprentissage retenu, à savoir: pratique, objectivation de la pratique et acquisition de connaissances.

Cette tâche se fera évidemment en tenant compte des conditions dans lesquelles le maître enseigne. La grille-horaire, le classement, les diverses ressources matérielles mises à sa disposition seront autant d'éléments qui pourront influencer la planification de son enseignement.

Pour réaliser la planification de son enseignement, nous suggérons au maître de procéder en trois temps:

— se donner une vue globale du programme d'apprentissage de son degré;

— élaborer des unités de planification;

— élaborer des unités d'enseignement.

Se donner une vue globale du programme

Le travail de planification de l'enseignement exige que le maître se donne d'abord une vue globale du programme d'apprentissage de son degré. Le programme lui fournit trois sources de renseignements:

— la liste des objectifs terminaux de compréhension et de production;

— la liste des ensembles de pratiques de compréhension et de production;

— les activités d'objectivation et les activités d'acquisition de connaissances qui permettent d'atteindre les objectifs terminaux.

Ainsi, à la lecture du programme de première secondaire, le maître constate que ce programme comprend:

— 9 objectifs terminaux
  - 5 objectifs liés à la compréhension;
  - 4 objectifs liés à la production;

— 9 ensembles de pratiques
  - 5 ensembles liés à la compréhension;
  - 4 ensembles liés à la production;

— des activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances regroupées autour de 8 rubriques en compréhension et de 10 rubriques en production;

La lecture des objectifs terminaux et des ensembles de pratiques lui apprend de plus quelle place occupent les activités liées à l'oral et à l'écrit.

Élaborer des unités de planification

Après s'être donné une vue globale de son programme d'apprentissage, le maître doit élaborer des unités de planification, c'est-à-dire regrouper autour de chaque ensemble de pratiques les activités d'objectivation et les activités d'acquisition de connaissances qui peuvent se rattacher à ces ensembles. Il doit ensuite distribuer sur l'ensemble de l'année les diverses unités de planification qu'il aura élaborées.

PREMIÈRE ÉTAPE

Pour élaborer les unités de planification, nous proposons au maître de faire, dans une première étape, les opérations suivantes:

A. Pour chaque objectif terminal, relever dans les contenus d'apprentissage l'ensemble de pratiques correspondant

Voici un exemple. L'objectif terminal:

> Lire des modes d'emploi ou des instructions en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.

correspond, dans les « Contenus d'apprentissage », à l'ensemble de pratiques suivant:

> Placer les élèves dans des situations qui leur permettent de:
>
> Lire des modes d'emploi ou des instructions avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser.

B. Pour chaque ensemble de pratiques ainsi relevé, identifier les rubriques qu'il faudra consulter dans les contenus d'apprentissage pour savoir quelles activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances pourront se greffer à cet ensemble de pratiques

Ces rubriques sont données par l'objectif terminal. Par exemple, l'objectif terminal:

> Lire des modes d'emploi ou des instructions en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.

est suivi, dans le programme, d'une liste de manifestations annoncées par les rubriques suivantes:

— intention;
— rapports,
— lexique;
— syntaxe.

C'est donc dire que pour l'ensemble de pratiques:

> Placer les élèves dans des situations qui leur permettent de:
>
> Lire des modes d'emploi ou des instructions avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser.

il faudra relever, dans les « Contenus d'apprentissage », les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances énumérées sous les rubriques:

— intention;
— rapports;
— lexique;
— syntaxe.

C. Pour chaque ensemble de pratiques, relever les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances apparaissant sous les rubriques précédemment identifiées.

Il s'agit en somme de consulter les pages des contenus d'apprentissage et de regrouper les activités autour d'un ensemble de pratiques. Cela donne un bloc d'activités. Voici un exemple:

> **Ensemble de pratiques**
> Lire des modes d'emploi ou des instructions, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser.

En faisant les opérations A, B et C pour chaque objectif terminal, le maître obtient une série de blocs d'activités rattachées à la compréhension et à la production de discours.

D. Relier les pratiques de compréhension aux pratiques de production qui peuvent former des ensembles complémentaires

Il est en effet possible de regrouper deux blocs d'activités qui ont des liens communs par l'intention, le discours ou d'autres aspects. Par exemple, le bloc d'activités introduites par:

> « Lire des articles d'encyclopédie ou de revues pour la jeunesse avec l'intention de s'informer sur un sujet donné ».

peut être rapproché du bloc d'activités introduites par:

> « Faire des exposés oraux à caractère informatif avec l'intention d'informer quelqu'un sur un sujet donné ».

Un tel rapprochement se justifie par le caractère complémentaire des activités de compréhension et de production. De plus, dans la plupart des cas où l'on peut faire ces regroupements, on découvre, par exemple, que des activités d'acquisition de con-

Compréhension

Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances
intention: - faire identifier le sujet traité; - faire identifier l'intention de l'émetteur; - faire distinguer les mots et les groupes de mots qui désignent les actions à poser de ceux qui servent à les préciser; - faire découvrir comment l'ordre dans lequel sont présentées les consignes sert à en faciliter l'exécution; - faire reconnaître dans quelle mesure les consignes fournissent les informations nécessaires à l'action.	*intention:* ■ L'intention de communication. ■ Éléments du discours qui servent à préciser des consignes: - l'adjectif qualificatif, - l'adverbe, - le complément du nom, - le complément du verbe.
rapports: - faire découvrir si le discours lu ou entendu s'adresse à eux personnellement ou à un ensemble de récepteurs dont ils peuvent faire partie; - faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.	*rapports:* ■ Le référent.
lexique: - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.	*lexique:* ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot: - le contexte verbal, - la situation de communication.
syntaxe: - faire dire si les phrases du texte servent à affirmer ou à nier des faits, ou si elles servent aussi à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression de sentiments.	*syntaxe:* ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase: - les types de phrases: déclarative, interrogative, impérative et exclamative.

naissances faites pour les pratiques de compréhension serviraient aussi aux pratiques de production.

Le maître qui fait tous les regroupements possibles obtient alors de nouveaux blocs d'activités, les uns doubles, les autres simples. Voici schématiquement ce que donnerait cette opération appliquée au programme de première secondaire:

Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet.	Faire des exposés oraux à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet.
— activités d'objectivation de la pratique — activités d'acquisition de connaissances	— activités d'objectivation de la pratique — activités d'acquisition de connaissances
Écouter des exposés à caractère expressif, avec l'intention de s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un.	Faire des exposés à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer ses sentiments ou ses goûts.

— activités d'objectivation de la pratique — activités d'acquisition de connaissances	— activités d'objectivation de la pratique — activités d'acquisition de connaissances
Lire des récits d'aventures, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.	Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.
— activités d'objectivation de la pratique — activités d'acquisition de connaissances	— activités d'objectivation de la pratique — activités d'acquisition de connaissances

Lire des modes d'emploi ou des instructions, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser.

— activités d'objectivation de la pratique
— activités d'acquisition de connaissances

Écrire des textes à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer ses sentiments ou ses goûts.

— activités d'objectivation de la pratique
— activités d'acquisition de connaissances

Écouter ou lire des poèmes à caractère ludique, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

— activités d'objectivation de la pratique
— activités d'acquisition de connaissances

DEUXIÈME ÉTAPE

Une fois les différents blocs d'activités constitués, il faut déterminer la façon de les répartir au cours de l'année. Pour faire cette répartition, le maître doit d'abord **décider si la réalisation de chaque bloc se fera en un seul moment de l'année ou à différents moments.** Par exemple, le maître pourrait décider de consacrer les mois de septembre et d'octobre au bloc d'activités concernant le récit d'aventures ou bien choisir de morceler le contenu de ce bloc et de le répartir sur les mois de septembre, de janvier et de mai.

Dans le premier cas, le bloc d'activités constitue une unité de planification. Dans le deuxième cas, on obtient trois unités de planification.

Enfin, il appartient au maître de choisir l'ordre de réalisation des différentes unités de planification. Il pourrait, par exemple décider de commencer l'année par l'unité concernant les discours à caractère expressif, poursuivre avec celle qui concerne les discours à caractère informatif, etc.

Les décisions que le maître prend au cours de cette deuxième étape doivent tenir compte de deux facteurs importants:

- Les difficultés liées à tel ensemble de pratiques et les difficultés des activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances qui s'y rattacheront par la suite sont un premier facteur important que le maître doit considérer. Par exemple, il peut juger plus facile de faire lire à ses élèves des articles d'encyclopédie plutôt que des récits d'aventures et, pour cette raison, décider que l'année scolaire débute par cette unité de planification.
- Le désir d'assurer un certain équilibre entre les différents discours proposés aux élèves tout au long de l'année est également un facteur qui doit influencer le maître dans le choix de l'ordre de présentation des unités de planification. Un tel jeu d'équilibre pourrait consister, par exemple, à faire alterner les discours oraux et écrits, les discours littéraires et non littéraires, etc.

CHAPITRE DEUXIÈME

Des exemples de planification

Les pages qui suivent illustrent de deux façons une planification faite à partir des contenus d'apprentissage du programme de première secondaire. La première illustration présente un type de planification qu'on obtient quand on choisit de faire chaque bloc d'activités à un seul moment de l'année. La deuxième montre quelle planification on obtient quand on décide de les faire à différents moments. À partir de ces deux illustrations, le maître pourra facilement imaginer ce que serait une planification combinant les deux options.

Il est peut-être inutile de signaler que ces exemples ne doivent pas être utilisés tels quels, car leur élaboration n'a pas tenu compte des conditions particulières dans lesquelles ces unités pourraient être enseignées (groupes d'élèves, ressources matérielles, calendrier scolaire, etc.). Toute utilisation de ces modèles exigerait des adaptations qui tiendraient compte de ces divers éléments.

PREMIER EXEMPLE

Caractéristiques

— La planification proposée est constituée de six unités présentées dans l'ordre où elles seraient vécues durant une année scolaire;

— Les unités de planification 1, 3 et 4 regroupent les ensembles de pratiques de compréhension avec les ensembles de pratiques de production correspondantes. Les unités 2, 5 et 6 ne contiennent qu'un seul ensemble de pratiques (compréhension ou production).

— Cette planification prévoit que le maître épuise **à un seul moment de l'année** les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances liées aux ensembles de pratiques contenues dans chaque unité de planification.

— Ces six unités de planification couvrent tout le programme de première secondaire et par le fait même incluent toutes les manifestations des objectifs terminaux de ce degré.

Le tableau qui suit (p. 148) donne une idée globale de ce que serait l'année scolaire. Les pages qui suivent le tableau donnent la planification complète d'une année.

Unité 1

Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet.

(C)

Faire des exposés oraux à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet.

(P)

Unité 2

Lire des modes d'emploi ou des instructions, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser.

(C)

Unité 3

Lire des récits d'aventures, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

(C)

Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.

(P)

Unité 4

Écouter des exposés à caractère expressif, avec l'intention de s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un.

(C)

Faire des exposés à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer ses sentiments ou ses goûts.

(P)

Unité 5

Écouter ou lire des poèmes à caractère ludique, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

(C)

Unité 6

Écrire des textes à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer ses sentiments ou ses goûts.

(P)

Unité de planification : 1

Ensemble de pratiques

Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet.

Ensemble de pratiques

Faire des exposés oraux à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet.

Compréhension — Production

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦	Objectivation de la pratique
intention : - faire identifier le sujet traité; - faire identifier l'intention de l'émetteur; - faire relever les principaux faits contenus dans l'article; - faire relever les mots et les groupes de mots qui servent à préciser ces faits; - faire reconnaître dans quelle mesure l'article contient ou ne contient pas les informations recherchées, contient des informations déjà connues et des informations nouvelles.	*intention :* ■ L'intention de communication. ■ Éléments du discours qui servent à préciser des informations : - le nom commun, - le nom propre, - l'adjectif numéral, - le complément du nom, - l'adjectif qualificatif.	*intention :* - vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des faits nouveaux ou non; - vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des informations précises et complètes.
rapports : - faire identifier l'émetteur; - faire dire si l'émetteur, par son discours, manifeste de l'intérêt pour le sujet qu'il traite.	*rapports :* ■ Éléments du discours révélant qui est l'émetteur, qui est le récepteur et certaines caractéristiques de l'environnement : - signature - références personnelles; - formule d'appel; - formule de politesse; - date; - noms de ville, de pays; - adresse. ■ Moyens qui permettent de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs de ce qui est mentionné dans le discours : - l'utilisation d'exemples, - l'utilisation de comparaisons, - l'utilisation de descriptions, - l'utilisation d'explications, - l'utilisation d'illustrations.	*rapports :* - vérifier à partir de la réaction des récepteurs, l'intérêt que le sujet a suscité (questions posées, attitude, attention soutenue, etc.); - faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.

Unité de planification : 1 (suite)

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦	Objectivation de la pratique
lexique: - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.	*lexique:* ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot: - le contexte verbal, - la situation de communication. ■ Techniques et outils: - le dictionnaire usuel (composition d'un article, type de renseignements fournis, utilité).	*lexique:* - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement.
syntaxe: - faire reconnaître dans quelle mesure la ponctuation de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension.	*syntaxe:* ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase: - les signes de ponctuation: majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux points suivis de guillemets, point virgule et tiret du dialogue.	*syntaxe:* - faire vérifier si la majuscule, le point, le point d'interrogation ou le point d'exclamation sont utilisés pour délimiter le début et la fin des phrases.
	éléments prosodiques ■ Éléments prosodiques sur lesquels repose la réception d'un discours oral: - la prononciation, - le débit, - le volume, - l'intonation.	*éléments prosodiques* - faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours; - faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.

Unité de planification : 2

Ensemble de pratiques

Lire des modes d'emploi ou des instructions, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser.

Compréhension — Production

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
intention : - faire identifier le sujet traité; - faire identifier l'intention de l'émetteur; - faire distinguer les mots et les groupes de mots qui désignent les actions à poser de ceux qui servent à les préciser; - faire découvrir comment l'ordre dans lequel sont présentées les consignes sert à en faciliter l'exécution; - faire reconnaître dans quelle mesure les consignes fournissent les informations nécessaires à l'action.	*intention* : ■ L'intention de communication. ■ Éléments du discours qui servent à préciser des consignes : - l'adjectif qualificatif, - l'adverbe, - le complément du nom, - le complément du verbe.	
rapports : - faire découvrir si le discours lu ou entendu s'adresse à eux personnellement ou à un ensemble de récepteurs dont ils peuvent faire partie; - faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.	*rapports* : ■ Le référent.	
lexique : - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.	*lexique* : ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot : - le contexte verbal, - la situation de communication.	
syntaxe : - faire dire si les phrases du texte servent à affirmer ou à nier des faits, ou si elles servent aussi à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression de sentiments.	*syntaxe* : ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase : - les types de phrases : déclarative, interrogative, impérative et exclamative.	

Unité de planification : 3

Ensemble de pratiques
Lire des récits d'aventures avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Ensemble de pratiques
Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.

Compréhension — Production

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
intention: - faire identifier les éléments qui constituent le monde fictif créé par l'auteur (personnages, événements, lieux et objets), et faire comparer ces éléments aux personnes, aux événements, aux lieux et aux objets que les élèves connaissent dans la réalité; - faire identifier les situations du récit qui représentent un danger ou une menace pour les personnages et faire relever les moyens qu'ils utilisent pour y échapper; - faire identifier les personnages et les objets pour lesquels les élèves ont des préférences et faire justifier ces préférences en les comparant à celles d'autres personnes.	*intention:* ■ L'intention de communication.	*intention:* - faire comparer les personnages, les événements, les lieux et les objets de leur récit à ceux que les élèves connaissent dans la réalité; - faire vérifier si la situation de leur récit représente un danger ou une menace pour les personnages.
rapports: - faire identifier l'émetteur; - faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non, ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.); - faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.	*rapports:* ■ Le référent.	*rapports:* - faire vérifier si leur discours tient compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des objets, des lieux et des personnages mentionnés.
discours narratif et descriptif: - faire résumer le récit pour en dégager les principales actions; - faire découvrir, à l'aide des indices de temps, si les actions du récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité;	*discours narratif et descriptif:* ■ Le fonctionnement des actions dans le discours narratif : - actions importantes, - actions secondaires.	*discours narratif et descriptif:* - faire dire si les actions contenues dans leur récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité; - faire vérifier si leur récit contient des indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.

Unité de planification : 3 (suite)

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
- faire distinguer les parties dialoguées des parties narratives et faire identifier celui qui prononce chacune des paroles rapportées dans les dialogues; - faire relever les passages qui décrivent des personnages, des lieux ou des objets.	■ Le fonctionnement du temps dans un récit : - l'ordre des actions. ■ Le fonctionnement du dialogue dans le discours narratif : - indices du dialogue (le tiret, les guillemets, les incises du type : « dit-il », « rétorqua-t-il », etc.). ■ Le fonctionnement de la description : - la description dans le discours narratif. ■ Techniques et outils : - le plan comme moyen de structurer un discours narratif.	
lexique : - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication. - faire reconnaître si ces mots, ou groupes de mots, ont un des sens que l'usage ou eux-mêmes leur attribuent généralement ; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient.	*lexique* : ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot : - le contexte verbal, - la situation de communication.	*lexique* : - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement ; - faire observer, s'il y a lieu, que certains termes ou expressions sont des anglicismes et les faire remplacer par des termes qui appartiennent au lexique de la langue française.
syntaxe : - faire identifier ce que rappellent certains pronoms et certains déterminants.	*syntaxe* : ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase : - les pronoms de la 3e personne : personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs. ■ Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension : - le temps des verbes, - l'alinéa, - la juxtaposition et la coordination des phrases.	*syntaxe* : - faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication ; - faire vérifier si les paroles rapportées sont annoncées par les deux-points suivis de guillemets ou par le tiret du dialogue ;

Unité de planification : 3 (suite)

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦	Objectivation de la pratique
	orthographe d'usage — À préciser en fonction des copies des élèves, et selon les cas retenus au programme. ■ Techniques et outils: - le dictionnaire usuel.	*syntaxe:* - faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours; - faire vérifier s'il y a lieu de diviser le discours en paragraphes pour en faciliter la lisibilité.
	orthographe grammaticale — À préciser en fonction des copies des élèves, et selon les cas retenus au programme. ■ Techniques et outils: - la grammaire et autres manuels traitant des difficultés orthographiques (structure, type de renseignements fournis, utilité).	*orthographe d'usage:* - faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage. *orthographe grammaticale:* - faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Unité de planification : 4

Ensemble de pratiques
Écouter des exposés à caractère expressif, avec l'intention de s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un.

Ensemble de pratiques
Faire des exposés à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer ses sentiments ou ses goûts.

Compréhension

Objectivation de la pratique

intention :
- faire identifier le sujet traité ;
- faire identifier l'intention de l'émetteur ;
- faire découvrir les sentiments et les goûts exprimés dans l'exposé et faire relever les éléments du discours qui servent à les révéler ;
- faire reconnaître dans quelle mesure l'exposé fournit suffisamment d'informations sur les sentiments ou les goûts de l'émetteur.

rapports :
- faire identifier l'émetteur ;
- faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non ; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.).

lexique :
- faire reconnaître si ces mots, ou groupes de mots, ont un des sens que l'usage leur attribue généralement ; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient.

• Acquisition de connaissances •

intention :
- Éléments du discours qui servent à exprimer des sentiments, des goûts :
  - le nom,
  - le verbe,
  - l'adjectif qualificatif,
  - l'adverbe,
  - l'interjonction,
  - la phrase exclamative,
  - les éléments prosodiques.

rapports :
- Le référent.
- Moyens qui permettent de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs de ce qui est mentionné dans le discours ;
  - l'utilisation d'exemples,
  - l'utilisation de comparaisons,
  - l'utilisation de descriptions,
  - l'utilisation d'explications,
  - l'utilisation d'illustrations.

lexique :
- Moyens qui permettent d'identifier le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans un discours :
  - explicitation par périphrases,
  - jeu de synonymie et d'antonymie,
  - dérivation lexicale.

Production

Objectivation de la pratique

intention :
- vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les exposés des élèves exprimaient des goûts ou des sentiments.

rapports :
- faire nommer le ou les récepteurs de leur discours ;
- faire vérifier si leur discours tient compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des objets, des lieux et des personnes mentionnés ;
- faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.

lexique :
- faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement ;
- faire observer, s'il y a lieu, que certains termes ou expressions sont des anglicismes et les faire remplacer par des termes qui appartiennent au lexique de la langue française.

Unité de planification : 4 (suite)

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
suyntaxe : - faire dire si les phrases du texte servent à affirmer ou à nier des faits, ou si elles servent aussi à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression de sentiments.	*syntaxe* : ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase : - les signes de ponctuation : majuscule, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux points suivis de guillemets, point virgule et tiret du dialogue. ■ Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension : - le temps des verbes, - l'alinéa.	*syntaxe* : - faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours ; - faire vérifier si la coordination ou la juxtaposition de certaines phrases en facilitent la lecture et la compréhension et faire modifier s'il y a lieu.
	éléments prosodiques : ■ Éléments prosodiques sur lesquels repose la réception d'un discours : - la prononciation, - le débit, - le volume, - l'intonation.	*éléments prosodiques* : - faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours ; - faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.

Unité de planification : 5

Ensemble de pratiques

Écouter ou lire des poèmes à caractère ludique, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Compréhension — Production

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦	Objectivation de la pratique
intention : - faire identifier les éléments du poème qui contribuent à créer un monde fantaisiste ou humoristique ; - faire regrouper les mots qui contiennent des sons semblables et amener les élèves à dire quelles impressions, (amusement, étrangeté, harmonie, etc.) ces ensembles sonores produisent ; - faire exprimer les impressions suscitées par le poème.	*intention* : ■ Éléments qui servent à révéler l'aspect ludique du discours : - jeux de sonorités, - jeux de mots, - rapprochements inattendus de mots.	
rapports : - faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnages, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non ; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.) ; - faire découvrir si le discours lu ou entendu s'adresse à eux personnellement ou à un ensemble de récepteurs dont ils peuvent faire partie.	*rapports* : ■ Le référent.	
lexique : - faire reconnaître si ces mots, ou groupes de mots, ont un des sens que l'usage ou eux-mêmes leur attribuent généralement ; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient.	*lexique* : ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot : - le contexte verbal, - la situation de communication. ■ Techniques et outils : - le dictionnaire usuel (composition d'un article, type de renseignements fournis, utilité).	
syntaxe : - faire identifier ce que rappellent certains pronoms et certains déterminants.	*syntaxe* : Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase : - les pronoms de la 3e personne : personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs.	

Unité de planification : 6

Ensemble de pratiques
Faire des textes à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer ses sentiments ou ses goûts.

Compréhension

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •
	intention : ■ Éléments du discours qui servent à exprimer des sentiments, des goûts : - le nom, - le verbe, - l'adjectif qualificatif, - l'adverbe, - l'interjection, - la phrase exclamative, - les éléments prosodiques.
	rapports : ■ Le référent. Moyens qui permettent de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs de ce qui est mentionné dans le discours : - l'utilisation d'exemples, - l'utilisation de comparaisons, - l'utilisation de descriptions, - l'utilisation d'explications, - l'utilisation d'illustrations.
	lexique : ■ Moyens qui permettent d'identifier le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans un discours : - explicitation par périphrase ; - jeu de synonymie et d'antonymie ; - dérivation lexicale.

Production

Objectivation de la pratique
intention : - vérifier, auprès du ou des récepteurs si les textes des élèves exprimaient des goûts ou des sentiments ; - vérifier, auprès du ou des récepteurs si les textes des élèves fournissaient suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui ont donné lieu à l'expression de sentiments.
rapports : - faire nommer le ou les récepteurs de leur discours ; - faire vérifier s'il y a lieu d'indiquer les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles leur discours est produit.
lexique : - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement ; - faire observer, s'il y a lieu, que certains termes ou expressions sont des anglicismes et les faire remplacer par des termes qui appartiennent au lexique de la langue française.

Unité de planification : 6 (suite)

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦	Objectivation de la pratique
	syntaxe : ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase : - les signes de ponctuation : majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux points suivis de guillemets, point virgule et tiret du dialogue. ■ Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension : - le temps des verbes, - l'alinéa.	*syntaxe :* - faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication ; - faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours. - faire vérifier s'il y a lieu de diviser le discours en paragraphes pour en faciliter la lisibilité.
	orthographe d'usage : À préciser en fonction des copies de élèves et selon les cas retenus au programme. ■ Techniques et outils : - le dictionnaire usuel.	*orthographe d'usage :* - faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.
	orthographe grammaticale : À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme. ■ Techniques et outils : - la grammaire et autres manuels traitant des difficultés orthographiques (structure, type de renseignements fournis, utilité).	*orthographe grammaticale :* - faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

DEUXIÈME EXEMPLE

Caractéristiques

— Cette planification est constituée de 14 unités qui sont présentées dans l'ordre où elles seraient vécues durant une année scolaire.

— Certaines unités de planification regroupent les ensembles de pratiques de compréhension avec les ensembles de pratiques de production correspondantes; les autres ne contiennent qu'un seul ensemble de pratiques (compréhension ou production).

— Cette organisation prévoit, **tout au long de l'année scolaire,** la répétition d'un même ensemble de pratiques et répartit les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances sur les 2 ou 3 unités de planification prévues pour chaque ensemble. Ainsi, les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances liées aux ensembles de pratiques « Lire des récits d'aventures (C)/ Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement (P) » sont réparties sur les unités 2, 7 et 11 et le total correspond à l'ensemble des activités retenues pour l'apprentissage de ces deux ensembles de pratiques, incluant nécessairement les manifestations de l'objectif terminal.

— Cette organisation permet de répéter certaines activités à travers les unités de planification consacrées à un même ensemble de pratiques (ou regroupement d'ensembles de pratiques correspondantes). Le **R** indique les activités qui sont répétées: voir, par exemple, les unités 2, 7 et 11 consacrées à la compréhension et à la production des récits d'aventures.

— Cette planification divise l'année en trois cycles.

Le tableau suivant présente de façon globale les 14 unités de planification. Dans ce tableau, **C** désigne un ensemble de pratiques de compréhension et **P** un ensemble de pratiques de production. Le chiffre indique l'ordre dans lequel elles seraient réalisées au cours de l'année scolaire.

cycle I	cycle II	cycle III
Écouter des exposés oraux à caractère expressif (C) Faire des exposés oraux à caractère expressif (P) 1	Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse (C) Faire des exposés oraux à caractère informatif (P) 6	Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse (C) Faire des exposés oraux à caractère informatif (P) 10
Lire des récits d'aventures (C) Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement (P) 2	Lire des récits d'aventures (C) Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement (P) 7	Lire des récits d'aventures (C) Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement (P) 11
Écouter ou lire des poèmes à caractère ludique (C) 3	Écouter des exposés oraux à caractère expressif (C) Faire des exposés oraux à caractère expressif (P) 8	Écouter ou lire des poèmes à caractère ludique (C) 12
Lire des modes d'emploi ou des instructions(C) 4		Lire des modes d'emploi ou des instructions (C) 13
Écrire des textes à caractère expressif (P) 5	Écrire des textes à caractère expressif (P) 9	Écrire des textes à caractère expressif (P) 14

Ce tableau permet de constater que cette distribution repose sur des choix personnels et que d'autres formes d'organisation sur le même modèle seraient possibles. Voici quelques-uns de ces choix:

— L'année commence par l'oral (unité 1) et se termine par l'écrit (unité 14).

— Dans le premier et le troisième cycle, les unités consacrées à la production des exposés oraux à caractère expressif sont séparées des unités consacrées à la production des textes écrits à caractère expressif; ce choix marque la volonté de ne pas mettre l'écrit au service de l'oral.

— La contrainte imposée par le temps disponible a amené certaines décisions quant au nombre de répétitions d'un même ensemble de pratiques (ou regroupement d'ensembles de pratiques): chaque cycle ne contient pas le même nombre d'unités de planification et les unités consacrées à un même ensemble de pratiques ne reviennent pas dans chaque cycle. Le premier cycle ne contient pas d'unités consacrées à «Lire des textes d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse/Faire des exposés oraux à caractère informatif». Le deuxième cycle ne contient pas d'unités consacrées à «Écouter ou lire des poèmes à caractère ludique» et «Lire des modes d'emploi ou des instructions»; on ne retrouve pas d'unités consacrées à «Écouter/Faire des exposés à caractère expressif» dans le troisième cycle. La suppression de deux unités consacrées à des ensembles de pratiques de compréhension dans le deuxième cycle s'explique par le souci d'établir un équilibre avec les deux autres cycles qui ne contiennent que deux unités regroupant des ensembles de pratiques de compréhension et de production. Enfin, la décision d'accorder plus d'unités aux productions écrites qu'aux productions orales vient de la nécessité de tenir compte des contraintes de la classe et du grand nombre d'activités d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances liées à l'orthographe d'usage et grammaticale. Les pages qui suivent donnent la planification complète.

Unité de planification : 1

Ensemble de pratiques
Écouter des exposés oraux à caractère expressif, avec l'intention de s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un.

Ensemble de pratiques
Faire des exposés oraux à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer ses sentiments ou ses goûts.

Compréhension

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦
intention : - faire reconnaître dans quelle mesure l'exposé fournit suffisamment d'informations sur les sentiments ou les goûts de l'émetteur; - faire identifier le sujet traité; - faire identifier l'intention de l'émetteur; - faire découvrir les sentiments et les goûts exprimés dans l'exposé et faire relever les éléments du discours qui servent à les révéler.	*intention :* ■ L'intention de communication. ■ Éléments du discours qui servent à exprimer des sentiments, des goûts: - le nom, - le verbe, - l'adjectif qualificatif, - l'adverbe, - l'interjection, - la phrase exclamative, - les éléments prosodiques.
rapports : - faire identifier l'émetteur; - faire dire si l'émetteur, par son discours, manifeste de l'intérêt pour le sujet qu'il traite; - faire découvrir si le discours lu ou entendu s'adresse à eux personnellement ou à un ensemble de récepteurs dont ils peuvent faire partie.	*rapports :* ■ Éléments du discours révélant qui est l'émetteur, qui est le récepteur et certaines caractéristiques de l'environnement: - signature; - références personnelles; - formule d'appel; - formule de politesse; - date; - noms de ville, de pays; - adresse.
lexique : - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.	*lexique :* ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot: - le contexte verbal, - la situation de communication.
	éléments prosodiques : ■ Éléments prosodiques sur lesquels repose la réception d'un discours oral: - la prononciation, - le débit, - le volume, - l'intonation.

Production

Objectivation de la pratique
intention : - vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves exprimaient des goûts ou des sentiments.
rapports : - vérifier à partir de la réaction des récepteurs, l'intérêt que le sujet a suscité (questions posées, attitude, attention soutenue, etc.); - faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.
lexique : - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement.
éléments prosodiques : - faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours.

Unité de planification : 2

Ensemble de pratiques
Lire des récits d'aventures, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Ensemble de pratiques
Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.

Compréhension

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •
intention : - faire identifier les personnages et les objets pour lesquels les élèves ont des préférences et faire justifier ces préférences ; - faire identifier les éléments qui constituent le monde fictif créé par l'auteur (personnages, événements, lieux et objets), et faire comparer ces éléments aux personnes, aux événements, aux lieux et aux objets que les élèves connaissent dans la réalité ; - faire identifier les situations du récit qui représentent un danger ou une menace pour les personnages et faire relever les moyens qu'ils utilisent pour y échapper.	*intention :* ■ L'intention de communication.
discours narratif et descriptif : - faire résumer le récit pour en dégager les principales actions ; - faire découvrir, à l'aide des indices de temps, si les actions du récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité ; - faire distinguer les parties dialoguées des parties narratives et faire identifier celui qui prononce chacune des paroles rapportées dans les dialogues.	*discours narratif et descriptif :* ■ Le fonctionnement des actions dans le discours narratif : - actions importantes, - actions secondaires. ■ Le fonctionnement du temps dans un récit : - l'ordre des actions. ■ Le fonctionnement du dialogue (le tiret, les guillemets, les incises du type : « dit-il », « rétorqua-t-il », etc.). ■ Techniques et outils : - le résumé.

Production

Objectivation de la pratique
intention : - faire comparer les personnages, les événements, les lieux et les objets de leur récit à ceux que les élèves connaissent dans la réalité ; - faire vérifier si la situation de leur récit représente un danger ou une menace pour les personnages.
rapports : - faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.
discours narratif et descriptif : - faire dire si les actions contenues dans leur récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité.

Unité de planification : 2 (suite)

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
lexique : - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.	*lexique* : ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot : - le contexte verbal, - la situation de communication.	*lexique* : - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement.
syntaxe : faire dire si les phrases du texte servent à affirmer ou à nier des faits ou si elles servent aussi à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression de sentiments.	*syntaxe* : ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase : - les signes de ponctuation : majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux points suivis de guillemets, point virgule et tiret du dialogue ; - les types de phrases : déclarative, interrogative, impérative et exclamative.	*syntaxe* : - faire vérifier si la majuscule, le point, le point d'interrogation ou le point d'exclamation sont utilisés pour délimiter le début et la fin des phrases ; - faire vérifier si les paroles rapportées sont annoncées par les deux-points suivis de guillemets ou par le tiret du dialogue.
	orthographe d'usage : À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme.	*orthographe d'usage* : - faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.
	orthographe grammaticale : À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme.	*orthographe grammaticale* : - faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Unité de planification : 3

Ensemble de pratiques

Écouter ou lire des poèmes à caractère ludique, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Compréhension

Production

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦	Objectivation de la pratique
intention : - faire exprimer les impressions suscitées par ce poème; - faire identifier les éléments du poème qui contribuent à créer un monde fantaisiste ou humoristique; - faire regrouper les mots qui contiennent des sons semblables et amener les élèves à dire quelles impressions (amusement, étrangeté, harmonie, etc.) ces ensembles sonores produisent.	*intention* : ■ Éléments qui servent à révéler l'aspect ludique d'un discours : - jeux de sonorités, - jeux de mots, - rapprochements inattendus de mots.	
rapports : - faire identifier l'émetteur; - faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.).	*rapports* : ■ Le référent.	
lexique : - faire reconnaître si ces mots, ou groupes de mots, ont un des sens que l'usage ou eux-mêmes leur attribuent généralement; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient.	*lexique* : ■ Moyens qui permettent d'identifier le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans un discours : - explicitation par périphrase; - jeu de synonymie et d'antonymie, - dérivation lexicale.	

Unité de planification : 4

Ensemble de pratiques

Lire des modes d'emploi ou des instructions, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser.

Compréhension — Production

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
intention : - faire reconnaître dans quelle mesure les consignes fournissent les informations nécessaires à l'action; - faire identifier le sujet traité; - faire identifier l'intention de l'émetteur; - faire distinguer les mots et les groupes de mots qui désignent les actions à poser de ceux qui servent à les préciser.	*intention :* ■ L'intention de communication. ■ Éléments du discours qui servent à préciser des consignes; - l'adjectif qualificatif, - l'adverbe, - le complément du nom, - le complément du verbe.	
lexique : - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.	*lexique :* ■ Techniques et outils: - le dictionnaire usuel (composition d'un article, type de renseignements fournis, utilité).	
syntaxe : - faire identifier ce que rappellent certains pronoms et certains déterminants.	*syntaxe :* ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase: - les pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs; - les déterminants: adjectifs possessifs et démonstratifs.	

Unité de planification : 5

Ensemble de pratiques
Écrire des textes à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer leurs sentiments ou leurs goûts.

Compréhension — Production

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
	intention: ■ L'intention de communication.	*intention:* - vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves exprimaient des goûts ou des sentiments.
	rapports: ■ Éléments du discours révélant qui est l'émetteur, qui est le récepteur et certaines caractéristiques de l'environnement: - signature; - références personnelles; - formule d'appel; - formule de politesse; - date; - noms de ville, de pays; - adresse.	*rapports:* - faire nommer le ou les récepteurs de leur discours; - faire vérifier s'il y a lieu d'indiquer les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles leur discours est produit.
	lexique: ■ Techniques et outils: - le dictionnaire usuel (composition d'un article, type de renseignements fournis, utilité).	*lexique:* - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement.
	syntaxe: ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase: - les signes de ponctuation: majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux points suivis de guillemets, point virgule et tiret du dialogue.	*syntaxe:* - faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication; - faire vérifier si la majuscule, le point, le point d'interrogation ou le point d'exclamation sont utilisés pour délimiter le début et la fin des phrases.
	orthographe d'usage: À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme.	*orthographe d'usage:* - faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.
	orthographe grammaticale: À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme.	*orthographe grammaticale:* - faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Unité de planification : 6

Ensemble de pratiques

Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur un sujet donné.

Ensemble de pratiques

Faire des exposés oraux à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet.

Compréhension — Production

Objectivation de la pratique	Acquisition de connaissances	Objectivation de la pratique
intention : - faire reconnaître dans quelle mesure l'article contient ou ne contient pas les informations recherchées, contient des informations déjà connues et des informations nouvelles; - faire identifier le sujet traité; - faire identifier l'intention de l'émetteur; - faire relever les principaux faits contenus dans l'article.	*intention :* ■ L'intention de communication. ■ Techniques et outils : - index, - table des matières (organisation et utilité).	*intention :* - vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des faits nouveaux ou non.
rapports : - faire identifier l'émetteur; - faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.); - faire découvrir si le discours lu ou entendu s'adresse à eux personnellement ou à un ensemble de récepteurs dont ils peuvent faire partie.	*rapports :* ■ Éléments du discours révélant qui est l'émetteur, qui est le récepteur et certaines caractéristiques de l'environnement : - signature; - références personnelles; - formule d'appel; - formule de politesse; - date; - noms de ville, de pays; - adresse. ■ Le référent. ■ Moyens qui permettent de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs de ce qui est mentionné dans le discours : - l'utilisation d'exemples; - l'utilisation de comparaisons; - l'utilisation de descriptions; - l'utilisation d'explications; - l'utilisation d'illustrations. ■ Techniques et outils : - le plan comme moyen de révéler aux récepteurs la structure d'un discours.	*rapports :* - faire nommer le ou les récepteurs de leur discours; - faire vérifier si leur discours tient compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des objets, des lieux et des personnes mentionnés; - faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication.

Unité de planification: 6 (suite)

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
lexique: - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.	*lexique:* ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot: - le contexte verbal, - la situation de communication. ■ Techniques et outils: - le dictionnaire usuel (composition d'un article, type de renseignements fournis, utilité).	*lexique:* - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement.
syntaxe: - faire reconnaître dans quelle mesure la ponctuation de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension.	*syntaxe:* ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase: - les signes de ponctuation: majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux points suivis de guillemets, point virgule et tiret du dialogue.	*éléments prosodiques:* - faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours.
	éléments prosodiques: ■ Éléments prosodiques sur lesquels repose la réception d'un discours oral: - la prononciation, - le débit, - le volume, - l'intonation.	

Unité de planification : 7

Ensemble de pratiques
Lire des récits d'aventures, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Ensemble de pratiques
Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.

Compréhension

Objectivation de la pratique

intention :
- faire identifier les personnages et les objets pour lesquels les élèves ont des préférences et faire justifier ces préférences en les comparant à celles d'autres personnes ; (R)
- faire identifier les éléments qui constituent le monde fictif créé par l'auteur (personnages, événements, lieux et objets), et faire comparer ces éléments aux personnes, aux événements, aux lieux et aux objets que les élèves connaissent dans la réalité ; (R)
- faire identifier les situations du récit qui représentent un danger ou une menace pour les personnages et faire relever les moyens qu'ils utilisent pour y échapper. (R)

rapports :
- faire identifier l'émetteur ;
- faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non ; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.).

discours narratif et descriptif :
- faire résumer le récit pour en dégager les principales actions ; (R)
- faire découvrir, à l'aide des indices de temps, si les actions du récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité ; (R)
- faire relever les passages qui décrivent des personnages, des lieux ou des objets.

• Acquisition de connaissances •

rapports :
- Éléments du discours révélant qui est l'émetteur, qui est le récepteur et certaines caractéristiques de l'environnement :
  - signature ;
  - références personnelles ;
  - formule d'appel ;
  - formule de politesse ;
  - date ;
  - noms de ville, de pays ;
  - adresse.
- Le référent.

discours narratif et descriptif :
- Le fonctionnement des actions dans le discours narratif : (R)
  - actions importantes,
  - actions secondaires.
- Le fonctionnement du temps dans un récit :
  - l'ordre des actions.

Production

Objectivation de la pratique

intention :
- faire comparer les personnages, les événements, les lieux et les objets de leur récit à ceux que les élèves connaissent dans la réalité ; (R)
- faire vérifier si la situation de leur récit représente un danger ou une menace pour les personnages. (R)

discours narratif et descriptif :
- faire dire si les actions contenues dans leur récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité ; (R)
- faire vérifier si leur récit contient des indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres.

Unité de planification: 7 (suite)

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦	Objectivation de la pratique
lexique: - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication. (R)	*discours narratif et descriptif:* ■ Le fonctionnement de la description: - la description dans le discours narratif. ■ Techniques et outils: - le plan comme moyen de structurer un discours narratif.	*lexique:* - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement. (R)
syntaxe: - faire identifier ce que rappellent certains pronoms et certains déterminants; - faire reconnaître dans quelle mesure la ponctuation de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension.	*lexique:* ■ Moyens qui permettent d'identifier le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans un discours: - explicitation par périphrase; - jeu de synonymie et d'antonymie; - dérivation lexicale.	*syntaxe:* - faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication; - faire vérifier s'il y a lieu de diviser le discours en paragraphes pour en faciliter la lisibilité.
	syntaxe: ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase: - les pronoms de la 3e personne: personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs; - les déterminants: adjectifs possessifs et démonstratifs. ■ Le sens de la phrase et la situation de communication. ■ Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension: - l'alinéa.	*orthographe grammaticale:* - faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.
	orthographe d'usage: À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme. *orthographe grammaticale:* À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme. ■ Techniques et outils: - la grammaire et autres manuels traitant des difficultés orthographiques (structure, type de renseignements fournis, utilité).	

Unité de planification : 8

Ensemble de pratiques
Écouter des exposés oraux à caractère expressif, avec l'intention de s'informer sur les sentiments ou les goûts de quelqu'un.

Ensemble de pratiques
Faire des exposés oraux à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer ses sentiments ou ses goûts.

Compréhension

Objectivation de la pratique

intention :
- faire reconnaître dans quelle mesure l'exposé fournit suffisamment d'informations sur les sentiments ou les goûts de l'émetteur ; (R)
- faire identifier l'intention de l'émetteur ; (R)
- faire découvrir les sentiments et les goûts exprimés dans l'exposé et faire relever les éléments du discours qui servent à les révéler ; (R)
- faire reconnaître dans quelle mesure l'exposé fournit suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui donnent lieu à l'expression de sentiments.

rapports :
- faire identifier l'émetteur ; (R)
- faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non ; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.) ;
- faire dire si l'émetteur, par son discours, manifeste de l'intérêt pour le sujet qu'il traite ; (R)
- faire identifier, s'il y a lieu, les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles le discours a été produit, et faire découvrir l'utilité de connaître ces circonstances pour mieux comprendre le discours ; (R)
- faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.

♦ Acquisition de connaissances ♦

intention :
- Éléments du discours qui servent à exprimer des sentiments, des goûts : (R)
  - le nom,
  - le verbe,
  - l'adjectif qualificatif,
  - l'adverbe,
  - l'interjection,
  - la phrase exclamative,
  - les éléments prosodiques.

rapports :
- Éléments du discours révélant qui est l'émetteur, qui est le récepteur et certaines caractéristiques de l'environnement : (R)
  - signature,
  - références personnelles ;
  - formule d'appel ;
  - formule de politesse ;
  - date ;
  - noms de ville, de pays ;
  - adresse.
- Le référent.
- Moyens qui permettent de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs de ce qui est mentionné dans le discours :
  - l'utilisation d'exemples,
  - l'utilisation de comparaisons,
  - l'utilisation de descriptions,
  - l'utilisation d'explications,
  - l'utilisation d'illustrations.

Production

Objectivation de la pratique

intention :
- vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves exprimaient des goûts ou des sentiments ; (R)
- vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves fournissaient suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui ont donné lieu à l'expression de sentiments.

rapports :
- faire nommer le ou les récepteurs de leur discours ;
- faire vérifier si leur discours tient compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des objets, des lieux et des personnes mentionnés ;
- vérifier à partir de la réaction des récepteurs, l'intérêt que le sujet a suscité (questions posées, attitudes, attention soutenue, etc.) ; (R)
- faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication. (R)

Unité de planification : 8 (suite)

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
	rapports : ■ Techniques et outils : - le plan comme moyen de révéler aux récepteurs la structure d'un discours.	*lexique :* - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement.
lexique : - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication. (R)	*lexique :* ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot : - le contexte verbal, - la situation de communication. (R)	*syntaxe :* - faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication. - faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours.
syntaxe : - faire dire si les phrases du texte servent à affirmer ou à nier des faits, ou si elles servent aussi à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression de sentiments ; - faire identifier ce que rappellent certains pronoms ou certains déterminants.	*syntaxe :* ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase : - les pronoms de la 3e personne : personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs ; - les pronoms de la 3e personne : personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs ; - les déterminants : adjectifs possessifs et démonstratifs ; - les types de phrases : déclaratives, interrogatives, impératives et exclamatives.	*éléments prosodiques :* - faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours ; (R) - faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.
	éléments prosodiques : ■ Éléments prosodiques sur lesquels repose la réception d'un discours oral : - la prononciation, - le débit, - le volume, - l'intonation.	

Unité de planification : 9

Ensemble de pratiques
Écrire des textes à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer leurs sentiments ou leurs goûts.

Compréhension

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦
	rapports : ■ Moyens qui permettent de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs de ce qui est mentionné dans le discours : - l'utilisation d'exemples, - l'utilisation de comparaisons, - l'utilisation de descriptions, - l'utilisation d'explications, - l'utilisation d'illustrations. ■ Techniques et outils : - le plan comme moyen de révéler aux récepteurs la structure d'un discours. *lexique :*

Production

Objectivation de la pratique
intention : - vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves exprimaient des goûts ou des sentiments ; (R) - vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves fournissaient suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui ont donné lieu à l'expression de sentiments.
rapports : - faire nommer le ou les récepteurs de leur discours ; (R) - faire vérifier si leur discours tient compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des objets, des lieux et des personnes mentionnés.
lexique : - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement ; (R) - faire observer, s'il y a lieu, que certains termes ou expressions sont des anglicismes et les faire remplacer par des termes qui appartiennent au lexique de la langue française.

Unité de planification : 9

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •		Objectivation de la pratique	
	syntaxe :	■ Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension : - le temps des verbes, - l'alinéa.	*syntaxe* :	- faire vérifier si la virgule apparaît dans la formulation d'une énumération et à la suite d'un complément circonstanciel placé en tête de phrase ; - faire vérifier si la majuscule, le point, le point d'interrogation ou le point d'exclamation sont utilisés pour délimiter le début et la fin des phrases ; (R) - faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours ; - faire vérifier s'il y a lieu de diviser le discours en paragraphes pour en faciliter la lisibilité.
	orthographe d'usage :	À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme.	*orthographe d'usage* :	- faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.
	orthographe grammaticale :	À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme.	*orthographe grammaticale* :	- faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Unité de planification: 10

Ensemble de pratiques
Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet.

Ensemble de pratiques
Faire des exposés oraux à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet.

Compréhension

Objectivation de la pratique

intention:
- faire reconnaître dans quelle mesure l'article contient ou ne contient pas les informations recherchées, contient des informations déjà connues et des informations nouvelles; (R)
- faire identifier l'intention de l'émetteur; (R)
- faire relever les principaux faits contenus dans l'article; (R)
- faire relever les mots et les groupes de mots qui servent à préciser ces faits.

rapports:
- faire identifier l'émetteur; (R)
- faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés, dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.); (R)
- faire dire si l'émetteur, par son discours, manifeste de l'intérêt pour le sujet qu'il traite;
- faire identifier, s'il y a lieu, les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles le discours a été produit, et faire découvrir l'utilité de connaître ces circonstances pour mieux comprendre le discours;
- faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.

• Acquisition de connaissances •

intention:
- L'intention de communication. (R)
- Éléments du discours qui servent à préciser des informations:
  - le nom commun,
  - le nom propre,
  - l'adjectif numéral,
  - le complément du nom,
  - l'adjectif qualificatif.

rapports:
- Moyens qui permettent de tenir compte de la connaissance qu'ont les récepteurs de ce qui est mentionné dans le discours: (R)
  - l'utilisation d'exemples,
  - l'utilisation de comparaisons,
  - l'utilisation de descriptions,
  - l'utilisation d'explications,
  - l'utilisation d'illustrations.
- Techniques et outils: (R)
  - le plan comme moyen de révéler aux récepteurs la structure d'un discours.

Production

Objectivation de la pratique

intention:
- vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des faits nouveaux ou non; (R)

  vérifier auprès des récepteurs si les exposés des élèves contenaient des informations précises et complètes.

rapports:
- faire nommer le ou les récepteurs de leur discours; (R)
- faire vérifier si leur discours tient compte de la connaissance qu'ont les récepteurs des objets, des lieux et des personnes mentionnés; (R)
- vérifier à partir de la réaction des récepteurs, l'intérêt que le sujet a suscité (questions posées, attitude, attention soutenue, etc.);
- faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication. (R)

Unité de planification : 10 (suite)

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
lexique : - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.		*lexique* : - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement ; (R) - faire observer, s'il y a lieu, que certains termes ou expressions sont des anglicismes et les faire remplacer par des termes qui appartiennent au lexique de la langue française ; - vérifier auprès du ou des récepteurs s'ils donnent à certains mots le même sens que ces mots ont dans le discours des élèves.
syntaxe : - faire dire si les phrases du texte servent à affirmer ou à nier des faits, ou si elles servent aussi à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression de sentiments.	*syntaxe* ■ Le sens de la phrase et la situation de communication.	*syntaxe* : - faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication.
	éléments prosodiques ■ Éléments prosodiques sur lesquels repose la réception d'un discours oral : - la prononciation, - le débit, - le volume, - l'intonation.	*éléments prosodiques* : - faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours ; - faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si l'intonation a contribué à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt.

Unité de planification: 11

Ensemble de pratiques
Lire des récits d'aventures, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Ensemble de pratiques
Écrire des récits d'aventures centrés sur un événement, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage.

Compréhension

Objectivation de la pratique

intention:
- faire identifier les personnages et les objets pour lesquels les élèves ont des préférences et faire justifier ces préférences en les comparant à celles d'autres personnes; (R)
- faire identifier les éléments qui constituent le monde fictif créé par l'auteur (personnages, événements, lieux et objets), et faire comparer ces éléments aux personnes, aux événements, aux lieux et aux objets que les élèves connaissent dans la réalité; (R)
- faire identifier les situations du récit qui représentent un danger ou une menace pour les personnages et faire relever les moyens qu'ils utilisent pour y échapper; (R)
- faire imaginer de nouvelles situations menaçantes pour les personnages et faire observer jusqu'à quel point elles s'inscrivent dans la logique du récit.

rapports:
- faire identifier, s'il y a lieu, les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles le discours a été produit, et faire découvrir l'utilité de connaître ces circonstances pour mieux comprendre le discours;
- faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.

♦ Acquisition de connaissances ♦

intention:
- L'intention de communication.

rapports:
- Éléments du discours révélant qui est l'émetteur, qui est le récepteur et certaines caractéristiques de l'environnement: (R)
  - signature;
  - références personnelles;
  - formule d'appel;
  - formule de politesse;
  - date;
  - noms de ville, de pays;
  - adresse.

Production

Objectivation de la pratique

intention:
- faire comparer les personnages, les événements, les lieux et les objets de leur récit à ceux que les élèves connaissent dans la réalité; (R)
- faire vérifier si la situation de leur récit représente un danger ou une menace pour les personnages; (R)

rapports:
- faire vérifier si leur discours utilise la variété de langue qui convient à la situation de communication. (R)

Unité de planification : 11 (suite)

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
discours narratif et descriptif: - faire résumer le récit pour en dégager les principales actions; (R) - faire découvrir, à l'aide des indices de temps, si les actions du récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité; (R) - faire distinguer les parties dialoguées des parties narratives et faire identifier celui qui prononce chacune des paroles rapportées dans les dialogues; (R) - faire relever les passages qui décrivent des personnages, des lieux ou des objets; (R) *lexique:* - faire identifier quelles parties des lieux ou des objets et quels traits des personnages sont décrits. *syntaxe:* - faire dire si les phrases du texte servent à affirmer ou à nier des faits, ou si elles servent aussi à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler des sentiments; (R) - faire reconnaître dans quelle mesure la ponctuation de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension. (R)	*discours narratif et descriptif:* ■ Le fonctionnement du dialogue dans le discours narratif: - indices du dialogue (le tiret, les guillemets, les incises du type: « dit-il », « rétorqua-t-il », etc). ■ Le fonctionnement de la description: - la description dans le discours narratif; (R) ■ Techniques et outils: - le résumé; (R) ■ Techniques et outils: - le plan comme moyen de structurer un discours narratif. (R) *syntaxe:* ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase: - les signes de ponctuation: majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux points suivis de guillemets, point-virgule, et tiret du dialogue. (R) - les types de phrases: déclarative, interrogative, impérative et exclamative. (R)	*discours narratif et descriptif:* - faire dire si les actions contenues dans leur récit sont présentées dans l'ordre où elles se seraient déroulées dans la réalité; (R) - faire vérifier si leur récit contient des indices de temps qui permettent de situer les actions les unes par rapport aux autres. (R) *lexique:* - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement; (R) - faire vérifier auprès du ou des récepteurs s'ils donnent à certains mots le même sens que ces mots ont dans le discours des élèves. *syntaxe:* - faire vérifier si les pronoms de la 3e personne, les adjectifs possessifs ou démonstratifs rappellent des êtres, des objets ou des idées déjà nommmés dans le discours ou clairement identifiables dans la situation de communication; (R) - faire vérifier si la virgule apparaît dans la formulation d'une énumération et à la suite d'un complément circonstanciel placé en tête de phrase;

Unité de planification : 11 (suite)

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦		Objectivation de la pratique	
	syntaxe :	■ Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension : - le temps des verbes, - l'alinéa, (R) - la juxtaposition et la coordination des phrases.	*syntaxe :*	- faire vérifier si la majuscule, le point, le point d'interrogation ou le point d'exclamation ou d'interrogation ou le point d'exclamatic.. sont utilisés pour délimiter le début et la fin des phrases ; (R) - faire vérifier si les paroles rapportées sont annoncées par les deux-points suivis de guillemets ou par le tiret du dialogue ; (R) - faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours ; - faire vérifier s'il y a lieu de diviser le discours en paragraphes pour en faciliter la lisibilité ; (R) - faire vérifier si la coordination ou la juxtaposition de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension et faire modifier s'il y a lieu.
	orthographe d'usage :	À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme.	*orthographe d'usage :*	- faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.
	orthographe grammaticale :	À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme.	*orthographe grammaticale :*	- faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Unité de planification : 12

Ensemble de pratiques

Écouter ou lire des poèmes à caractère ludique, avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

Compréhension — Production

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
intention : - faire exprimer les impressions suscitées par ce poème ; (R) - faire identifier les éléments du poème qui contribuent à créer un monde fantaisiste ou humoristique ; (R) - faire regrouper les mots qui contiennent des sons semblables et amener les élèves à dire quelles impressions (amusement, étrangeté, harmonie, etc.) ces ensembles sonores produisent. (R)	*intention :* ■ Éléments qui servent à révéler l'aspect ludique d'un discours : - jeux de sonorités, - jeux de mots, - rapprochements inattendus de mots. (R)	
rapports : - faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.		
lexique : - faire reconnaître si ces mots, ou groupes de mots, ont un des sens que l'usage ou eux-mêmes leur attribuent généralement ; dans le cas où ils ont un autre sens, faire reconnaître comment le contexte verbal et la situation de communication le justifient. (R)	*lexique :* ■ Moyens qui permettent d'identifier le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans un discours : - explicitation par périphrase, - jeux de synonymie et d'antonymie, - dérivation lexicale. (R)	
syntaxe : - faire identifier ce que rappellent certains pronoms et certains déterminants.	*syntaxe :* ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase : - les pronoms de la 3e personne : personnels, possessifs, démonstratifs et relatifs. - les déterminants : adjectifs possessifs et démonstratifs.	

Unité de planification : 13

Ensemble de pratiques

Lire des modes d'emploi ou des instructions, avec l'intention de s'informer en vue d'actions à poser.

Compréhension — Production

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦	Objectivation de la pratique
intention : - faire reconnaître dans quelle mesure les consignes fournissent les informations nécessaires à l'action ; (R) - faire identifier l'intention de l'émetteur ; (R) - faire distinguer les mots et les groupes de mots qui désignent les actions à poser de ceux qui servent à les préciser ; (R) - faire découvrir comment l'ordre dans lequel sont présentées les consignes sert à en faciliter l'exécution.	*intention :* ■ L'intention de communication. (R) ■ Éléments du discours qui servent à préciser des consignes : - l'adjectif qualificatif, - l'adverbe, - le complément du nom, - le complément du verbe. (R)	
rapports : - faire identifier l'émetteur ; - faire dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours (ces éléments sont, pour eux, connus ou inconnus, familiers ou non, actuels ou non ; ils font référence à une expérience personnelle ou non, etc.) ; - faire découvrir si le discours lu ou entendu s'adresse à eux personnellement ou à un ensemble de récepteurs dont ils peuvent faire partie ; - faire identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.	*rapports :* ■ Éléments du discours révélant qui est l'émetteur, qui est le récepteur et certaines caractéristiques de l'environnement : - signature, - références personnelles, - formule d'appel, - formule de politesse, - date, - noms de ville, de pays, - adresse.	

Unité de planification : 13 (suite)

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦	Objectivation de la pratique
lexique : - faire expliciter le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication. (R)		
syntaxe : - faire dire si les phrases du texte servent à affirmer ou à nier des faits, ou si elles servent aussi à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression de sentiments; - faire reconnaître dans quelle mesure la ponctuation de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension.	*syntaxe* : ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase : - les signes de ponctuation : majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux points suivis de guillemets, point-virgule et tiret du dialogue; - les types de phrases : déclarative, interrogative, impérative et exclamative.	

Unité de planification: 14

Ensemble de pratiques

Écrire des textes à caractère expressif, avec l'intention d'exprimer leurs sentiments ou leurs goûts.

Compréhension — Production

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦	Objectivation de la pratique
	intention: ■ L'intention de communication.	*intention:* - vérifier, auprès des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves exprimaient des goûts ou des sentiments; (R) - vérifier, auprès du ou des récepteurs, si les textes ou les exposés des élèves fournissaient suffisamment d'informations sur les objets, les lieux, les personnes et les événements qui ont donné lieu à l'expression de sentiments. (R)
		rapports: - faire nommer le ou les récepteurs de leur discours; (R) - faire vérifier s'il y a lieu d'indiquer les circonstances de temps et de lieu dans lesquelles leur discours est produit; (R) - vérifier à partir de la réaction des récepteurs, l'intérêt que le sujet a suscité (questions posées, attitude, attention soutenue, etc.).
	lexique: ■ Moyens qui permettent d'identifier le sens d'un mot ou d'un groupe de mots dans un discours: - explicitation par périphrase, - jeu de synonymie et d'antonymie, - dérivation lexicale.	*lexique:* - faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement; (R) - faire observer, s'il y a lieu, que certains termes ou expressions sont des anglicismes et les faire remplacer par des termes qui appartiennent au lexique de la langue française. (R)

Unité de planification : 14 (suite)

Objectivation de la pratique	♦ Acquisition de connaissances ♦		Objectivation de la pratique	
	syntaxe :	■ Éléments de la syntaxe du discours qui permettent ou qui facilitent la compréhension : - le temps des verbes, (R) - l'alinéa, (R) - la juxtaposition et la coordination des phrases.	*syntaxe* :	- faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours ; (R) - faire vérifier s'il y a lieu de diviser le discours en paragraphes pour en faciliter la lisibilité ; (R) - faire vérifier si la coordination ou la juxtaposition de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension et faire modifier s'il y a lieu.
	orthographe d'usage :	À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme.	*orthographe d'usage* :	- faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage.
	orthographe grammaticale :	À préciser en fonction des copies des élèves et selon les cas retenus au programme.	*orthographe grammaticale* :	- faire vérifier si les mots utilisés respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

CHAPITRE TROISIÈME

Concevoir des unités d'enseignement

Après s'être donné une vue globale de son programme d'apprentissage et après avoir élaboré l'ensemble des unités de planification de son degré, le maître, avant « d'entrer en classe », doit traduire le contenu de chaque unité de planification en unités d'enseignement.

On appelle unité d'enseignement un ensemble d'activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances organisées entre elles autour **d'une seule activité de pratique**, ensemble auquel s'ajoutent les stratégies d'enseignement, le matériel didactique adéquat et les moyens d'évaluation appropriés. Comme chaque unité de planification exige que le maître fasse vivre à ses élèves plusieurs activités de pratique, chacune de ces unités contiendra donc autant d'unités d'enseignement qu'elle contiendra d'activités de pratiques.

Pour traduire ses unités de planification en unités d'enseignement, le maître doit faire des choix qui sont entièrement liés aux conditions dans lesquelles il enseigne (les élèves, la grille-horaire, le classement, les ressources matérielles, etc.). Il est donc impossible de rendre compte ici de tous les éléments qui peuvent l'influencer dans sa tâche. C'est la raison pour laquelle les remarques qui suivent ne sont que des balises.

— L'élaboration des unités d'enseignement exige que le maître ait décidé au préalable combien d'activités de pratique contiendra chacune de ses unités de planification. Ainsi, dans l'unité 1 du premier exemple, le maître peut évaluer que pour couvrir le contenu de cette unité de planification, il devra faire lire quatre articles d'encyclopédie ou de revue et faire produire un exposé oral à caractère informatif. Il devra donc élaborer cinq unités d'enseignement.

Le maître doit par la suite répartir les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances d'une unité de planification dans les diverses unités d'enseignement prévues. Cette répartition doit se faire en fonction des groupes d'élèves, des textes choisis pour les pratiques de compréhension, des discours produits par les élèves, des unités d'enseignement antérieures et des unités futures.

Le groupe d'élèves

La capacité et les besoins des élèves jouent un rôle déterminant dans le choix des activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances d'une unité d'enseignement. Par exemple, tel groupe d'élèves exigera que l'on répète plusieurs fois une activité d'objectivation, par contre, tel autre groupe obligera le maître à introduire des activités d'acquisition de connaissances qu'il n'avait pas prévues.

Les textes choisis et les discours des élèves

Le texte que le maître choisit de présenter à ses élèves à l'occasion d'une activité de pratique de compréhension joue un rôle déterminant dans le choix des activités d'apprentissage.

En effet, tel récit d'aventures permet d'aborder le fonctionnement des dialogues dans le discours narratif, alors qu'un autre offre davantage la possibilité de traiter du fonctionnement de la description. De même une lettre personnelle offre davantage l'occasion d'aborder les rapports émetteur/récepteur qu'un poème à caractère ludique.

Les discours que les élèves produisent jouent également un rôle déterminant dans le choix des activités d'apprentissage. Par exemple, les textes produits peuvent amener le maître à aborder tel problème d'ordre orthographique ou syntaxique plutôt que tel autre.

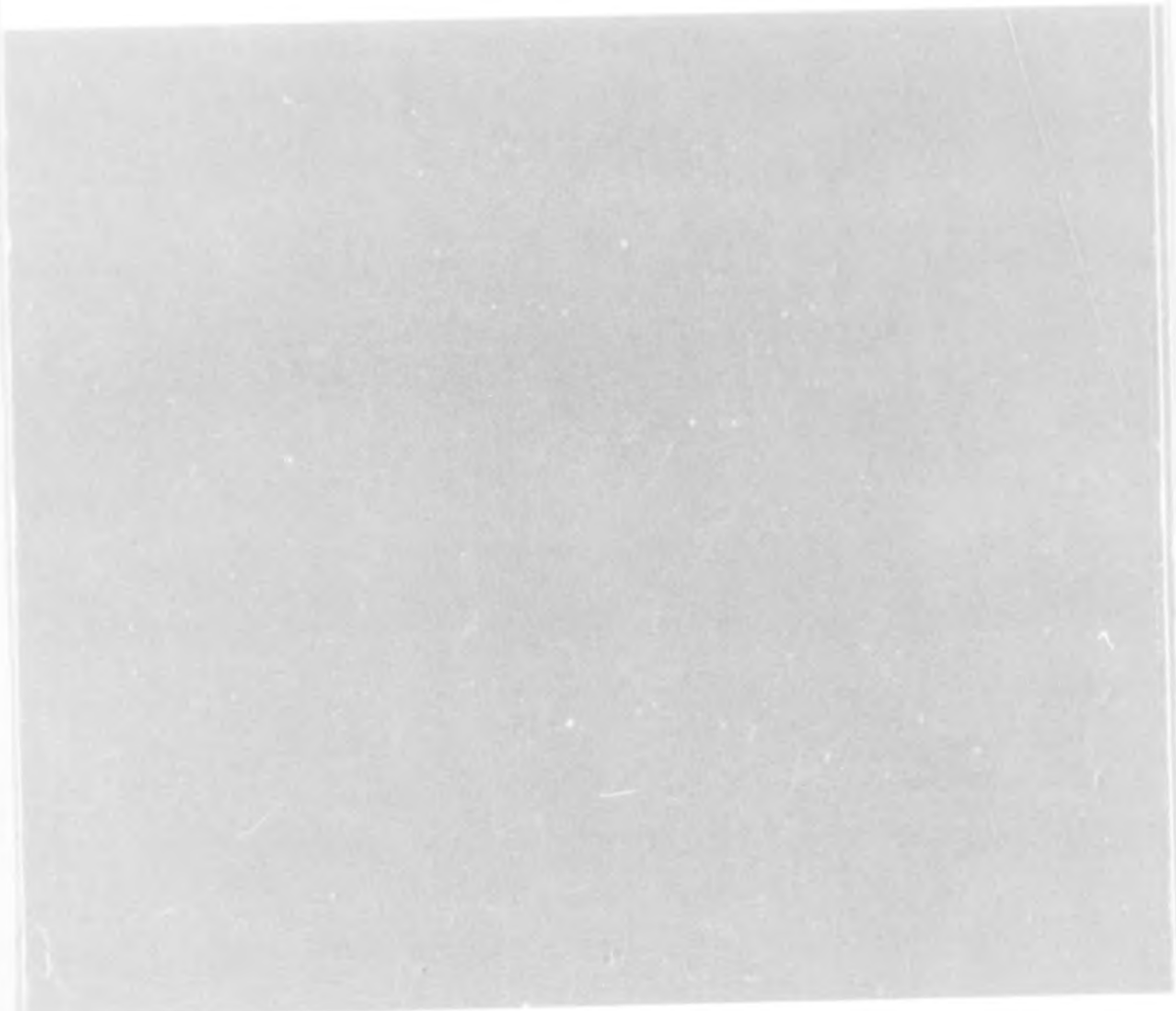
Les unités d'enseignement antérieures et les unités d'enseignement futures

Comme le programme de français vise le développement d'habiletés langagières, il est évident que chaque activité d'apprentissage contenue dans une unité, pour être plus rentable, doit s'inscrire dans une progression qui tient compte des unités antérieures et des unités futures.

Lors de l'élaboration des unités d'enseignement, le maître doit, de plus, prévoir:

— les stratégies qu'il mettra en place pour faire vivre l'activité de pratique et les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances que contient chaque unité d'enseignement;

— le matériel didactique nécessaire à l'actualisation en classe de chacune des unités d'enseignement;

— les modes d'évaluation et les divers instruments utiles à l'évaluation des apprentissages.

Le programme fournit déjà des suggestions de stratégies pour réaliser les activités d'acquisition de connaissances. Le maître trouvera également, dans la partie consacrée au processus d'apprentissage, des exemples de stratégies qui lui permettront de réaliser les activités de pratique, d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances. En ce qui concerne le matériel didactique, le maître devra choisir parmi les ressources de sa commission scolaire ou de son école le matériel qui répondra le mieux à ses besoins. Enfin, un guide produit par la Direction de l'Évaluation Pédagogique (DEP) fournira au maître des pistes et des instruments pour l'aider à évaluer les apprentissages de ses élèves.